Dr. A. PABST
Dyrektor Seminarjum nauczycielskiego w Lipsku.

WYCHOWANIE PRAKTYCZNE

Z PRZEDMOWĄ

L. ZARZECKIEGO.

PRZEŁOŻYŁA Z NIEMIECKIEGO

E. PILTZ.

WARSZAWA.
Druk „Rola“ Jana Buriana, Mazowiecka 11.
1919.

OD TŁUMACZA.

W przekładzie polskim opuszczone zostały liczne rysunki, ilustrujące działalność nowych szkół zagranicznych, ponieważ rozszerzyłyby nadmiernie ramy dziełka. Również opuszczone zostały kilkunastowierszowe ustępy, odnoszące się do powyższych rysunków. Wyraz „nasz" zastąpiony został, o ile to było możliwe, przez wyraz „niemiecki". Nadto, w sprawie organizacji szkolnictwa niemieckiego podaliśmy kilka wyjaśnień w odsyłaczach.

PRZEDMOWA.

Stan wychowania, który w danej epoce jest zawsze najlepszym probierzem stanu kultury, jest zawsze najlepszym sprawdzianem żywotności społecznej, przystosowany być winien do potrzeb narodu, do jego zadań i celów. Nowe potrzeby życia nowe rodzą metody wychowawcze, które zdobyć sobie muszą prawo obywatelstwa siłą czynu, realnego zastosowania. Jednym z zadań naszego wychowania jest potrzeba planowości, pogłębienie jego treści przez popularyzowanie wiedzy fachowej, uświadomienie sobie środków i metod takiego wychowania, któreby najwięcej odpowiadało zarówno potrzebom naszego życia, jak i duchowi naszego narodu. To wszystko z nas tylko wyjść może, bo tego nam nikt dać nie potrafi, nawet gdyby najlepszym był naszym przyjacielem. Z drugiej strony, objektywna wiedza fachowa, znajomość gruntowniejsza tego, co gdzieindziej się robi i myśli, są potrzebne, są konieczne dla pokrzepienia i zapłodnienia naszej własnej myśli. Książeczka niniejsza należy do tego rodzaju utworów z dziedziny omawianej, które mogą rozkołysać, rozbudzić sumienie obywatela, zastanawiającego się nad zadaniami naszego życia. Przynosi ona w sobie nowy prąd myśli wychowawczej, który coraz więcej zaprząta uwagę pedagogów, jako rezultat długiego doświadczenia wychowawczego i nowych warunków życia. W Niemczech nosi on nazwę „Szkoły pracy" i jest wytworem współdziałania dwóch kultur: niemieckiej

i anglo-saskiej. Myśli gienjalnych pedagogów niemieckich padły na świeży grunt życia amerykańskiego, skandynawskiego w Europie, tam zaczęły kiełkować i rozwijać się i oto w szacie konkretnej wyraźnego czynu wychowawczego wracają do swej ojczyzny, by znaleźć w niej należne im prawa obywatelstwa, by kierować wychowaniem. Autor niniejszego dziełka jest jednym z tych licznych już obecnie w Niemczech przedstawicieli „Szkoły pracy", którzy czynem konkretnym potwierdzają siłę i znaczenie bronionych przez siebie idei. Prowadzi on seminarjum, poświęcone przygotowaniu specjalistów od robót ręcznych w szkole ludowej. „Szkoła pracy" daleka jest od grubego utylitaryzmu, łączy w sobie praktyczność amerykańską z teoretycznością niemiecką, jest wyrazem głębokiej syntezy i dla tego ma wartość pierwszorzędną.

Uważać należy za pożyteczne i wskazane spolszczenie niniejszej książeczki, jakkolwiek można dobrze zdawać sobie sprawę, że sama ona nie wystarcza, że ten, kto pragnie w imię jej ideałów pracować, musi głębiej z rzeczą się zapoznać*). Mała ta książeczka nie może dać wiedzy fachowej, może tylko skierować uwagę, rozgrzać serce, rozbudzić myśl. Ona to zdoła uczynić, a tam, gdzie gruntu dla siebie nie znajdzie, nie zaszkodzi łatwością uogólnień, prostotą rozwiązań, szumnym a pustym frazesem. Z poważnej myśli i czującego głębiej serca pedagoga wychodzi ona—do poważniejszego myślenia, głębszego odczuwania potrzeb społecznych pobudzić pragnie. Gdy się jej to uda u nas, spełni należycie swoje zadanie, a zarazem niepłonną nadzieję wydawców.

L. Zarzecki.

*) Patrz „Wychowanie w domu i szkole", zeszyt listopad., 1911 r. art. W. Hofmana.

SPIS RZECZY.

„Mówiono aż zawiele o idealizmie, jaki nasze szkoły wytwarzać powinny. Pora już nie tracić więcej słów na to, lecz wykazać, w jaki sposób zaszczepić można w młodzieży poczucie idealistyczne. Niedużo jest takich szkół, w których ściany nietylko odbijają dźwięki słów, lecz gdzie place do zabaw, warsztaty i ogrody szkolne świadczą o nowej działalności".

Rein „Deutsche Schulerziehung" T. I. str. XI.

I.

Słowo wstępne.

Słowo wstępne. Z pośród wszystkich zagadnień życiowych zagadnienia wychowawcze są najważniejsze, ale i najtrudniejsze zarazem. Najważniejsze dlatego, że od rozstrzygnięcia ich zależy rozwój młodzieży naszego narodu, która z czasem weźmie w ręce losy jego; najtrudniejsze zaś, ponieważ prawie każdy, biorący udział w rozstrzyganiu, wobec niedostatecznej często wiedzy w sądzeniu roztrząsanych spraw, zniewolony jest do ulegania wpływowi doświadczeń osobistych, a te niezawsze mogą rościć prawo do powszechnego uznania.

Przedewszystkim wskazać należy na spotykane często fałszywe mniemanie, jakoby sprawami wychowania interesowali się jedynie wychowawcy zawodowi. Właściwie, zainteresowani są

oni mniej, niż rodzice, domowi bowiem rodzicielskiemu przypada znacznie ważniejszy udział w wychowaniu, aniżeli szkole. Wprawdzie w warunkach dzisiejszych rzecz najczęściej przedstawia się tak, że dom pozwala szkole ująć sobie pracy koło wychowania możliwie najwięcej, a liczne wskazówki przemawiają za tym, że w przyszłości zajdzie się dalej jeszcze w tym kierunku. Trzeba będzie tak postępować, jakkolwiek przekonani jesteśmy, że wytknięta w tym względzie droga jest błędna. Już bowiem Pestalozzi wskazał, że odwrotna droga jest prawdziwa: *wychowanie domowe powinnoby stanowić podstawę i wzór dla wychowania publicznego za pośrednictwem szkoły.* Wbrew temu, szkoła dzisiaj musi uzupełnić to, czego dom zaniedbał; ona musi być dla niego wzorem i wskazywać mu cel wychowania ostateczny, gdy tymczasem odwrotnie, dom powinien określać kierunek i cel wychowania i przepisywać go szkole.

Zaledwie część ludzi wykształconych—o niewykształconych niema wcale mowy—wie, jak dalece nowoczesne życie i myślenie przesunęło zagadnienie wychowawcze w inne oświetlenie i jak postępujące naprzód współczesne życie duchowe wciska się do kwestji wychowawczych. Cel i ideał wychowania określa panujący w danym okresie pogląd na świat i życie; wszelkie nadzieje i obawy, wszelkie dążenia i troski naszego czasu wyrażają się w kwestjach wychowawczych. Dlatego właśnie jednostka, porwana przez te gwałtowne prądy, jest prawie bezsilna, a przecież znów wszelki postęp i dążenie w określonym kierunku polega jedynie na działalności jednostek silnych.

W każdym wieku i w każdym okresie rozwoju można wskazać takie jednostki. Okres reformacji miał swoich wielkich wychowawców, zarówno jak i okres odrodzenia klasycyzmu i walk o niepodległość. Nasze czasy domagają się również jednostek silnych, któreby mogły się stać wychowawcami swego narodu.

Kwestje wychowawcze, które zajmują naszą dobę obecną, nie są jeszcze i nie mogą być wyjaśnione, ponieważ nie dotarliśmy jeszcze do jednolitego poglądu na świat i życie. Podobnie jak w dziedzinie przekonań religijnych pogląd staje do walki z poglądem, jak w polityce zwalczają się partje, tak też i w dziedzinie wychowania dawne ideje zmagają się z nowemi i niepodobna przewidzieć, jak się zakończy walka: czy dawne, rzekomo wypróbowane, tradycje wezmą górę, czy też nowe żądania odniosą zwycięstwo. Jeżelibyśmy chcieli w krótkiej formułce wyrazić zasadnicze punkty tej walki, to moglibyśmy wyrazić to w pytaniu: czy pragniemy mieć szkołę nauczającą, czy szkołę pracy.

Z tego stanowiska, które świadomie lub nieświadomie leży u podstawy, rozważać będziemy niżej kilka aktualnych kwestji wychowawczych. I dlatego takie sprawy, jak naprz. wychowania religijnego, nie będące w bezpośrednim związku z temi kwestjami spornemi, jakkolwiek mogą być ważne same przez się, nie będą w toku tej pracy poruszane.

Taki rodzaj traktowania odznacza się, być może, jednostronnością, ale też nie rości sobie prawa do wszechstronnego wyjaśnienia i rozwią-

zania kwestji wychowawczej. Daleko więcej chodzi tu o rzucenie nowego światła na sprawę wychowania wobec wysunięcia na pierwszy plan strony praktycznej. Przytym mniej znaczenia przypisywać się będzie temu, co być powinno, aniżeli temu, co rzeczywiście istnieje, i główne zadanie polegać będzie nie na teoretycznym uzasadnieniu wymagań, lecz na przedstawieniu istniejących w rzeczywistości form wychowania praktycznego. I w dziedzinie wychowania wiele rzeczy daje się teoretycznie uzasadnić, ale też równie łatwo obalić, tak, iż za pomocą czystej teoryi nie można dojść do rozstrzygnięcia kwestji, które praktyka, jeżeli nie u nas, to gdzieindziej, oddawna już rozstrzygnęła.

Z tego powodu wyświetlenie sprawy nie ogranicza się do przedstawienia istniejących w Niemczech form szkolnych i metod wychowawczych. Pod niektóremi względami właśnie zagranica może być dla nas wzorem.

II.

Początki, cel, potęga i granice wychowania.

Pierwsze początki wychowania. Wychowanie początkowo nie było niczym innym, jak przyzwyczajeniem i przystosowaniem młodszego pokolenia, i to przystosowaniem do tego, co robią dorośli, do naśladowania ich czynności przy różnorodnych sprawach życia codziennego i przy posługiwaniu się narzędziami, których człowiek używał już na najpierwszym stopniu kultury.

Musimy sobie jasno zdać sprawę, jak nadzwyczajnie wielki był wpływ czynności, związanych z odkryciami i używaniem narzędzi, na kulturę ludzką. Nie może też ujść naszej uwagi fakt, że pierwsze początki wychowania, jakie napotykamy w rozwoju rodu ludzkiego, wiążą się jak najściślej z czynnościami technicznemi. Wiedza pedagogiczna nie powinna pomijać rozważania tych początków, jakie dziś jeszcze znajdujemy u ludów w stanie natury i jakie w podobny sposób mogły ujawniać się u ludów przedhistorycznych. Rzeczy dokonane najlepiej można zrozumieć u źródła ich powstania! Przez badania na tej drodze różnorodne umiejętności doszły do jaknajwiększych rezultatów, i tak, jak naprz. historya sztuki stała się umiejętnością, obejmującą sztukę ludzkości, gdy sięgnęła po wiedzę do etnografji i dziejów przedhistorycznych, tak też niech i dla nauki wychowania wejście na tę drogę stanie się pożytecznym.

Wobec tego przeświadczenia nasuwa się nam jeszcze pytanie, czy, chcąc dotrzeć do rzeczywi-

stych początków wychowania, nie należy cofnąć się jeszcze o krok dalej i rozejrzeć się w świecie zwierzęcym, ażeby odnaleźć sztukę wychowania w jej najpierwotniejszych przejawach. Niewątpliwie, u zwierząt wyżej rozwiniętych sztuka ta doszła już do pewnego wydoskonalenia i jeżeli powszechnie uznano, iż posiadają wspólnie z ludźmi popęd do zabaw, popęd do ćwiczeń pewnych uzdolnień w zakresie sztuki (śpiew) i inne wyższe popędy, to należy również przyznać, iż one uprawiają sztukę wychowania, przynajmniej w pewnym znaczeniu. Mogą nas o tym pouczyć, pomijając zwierzęta dziko żyjące, łatwe do obserwacji przyzwyczajenia zwierząt domowych, które lepiej, niż niejeden z ludzi, potrafią nauczyć swe młode posłuszeństwa, czystości, zręczności w chwytaniu zdobyczy, i t. d. W nawiązywaniu sztuki wychowywania do objawiającego się zawsze u dzieci popędu do zabaw, da się wykazać niezaprzeczone podobieństwo pierwotnej sztuki wychowawczej u ludzi i zwierząt. Jak kot, bawiąc swe młode, uczy je łowienia myszy, tak dla człowieka przedhistorycznego naśladowanie polowania i łowienia ryb, wyćwiczone w zabawie, było pierwszym początkiem wszelkiego wychowania, podobnie, jak dziś jeszcze możemy to obserwować u ludzi, żyjących w stanie natury. Z nieprzymuszonej zabawy rozwinęła się sama przez się poważna czynność, gdy chodziło o położenie trupem zwierza, który broni się przed napastnikiem; dało to początek sztuce robienia bronią, wymagającego starannego i systematycznego wychowania w tym względzie.

Kultura ludzka i praca techniczna. Dla rozwoju kultury ludzkiej bez porównania ważniejszym od działalności wojowniczej było planowo wydoskonalone wdrażanie do tych wszystkich czynności, które miały na celu zaspakajanie potrzeb życiowych i wydelikatnianie przyzwyczajeń. Człowiek zamierzchłych prawieków był przedewszystkim myśliwym i rybakiem. Nie znał żadnych innych mieszkań nad jaskinie i schronienia wśród gałęzi drzew i znacznie później dopiero nauczył się zastępować je przez namioty z pali i skór zwierzęcych. Skóry zwierzęce stanowiły jego odzież; ścięgna, kiszki, rzemienie ze skór zwierzęcych i włókien roślinnych służyły mu jako nici i sznury, narzędzia sporządzał sobie z drzewa, kości lub kamienia. Być może, iż człowiek ówczesny umiał już pleść kosze i maty; sztuka jednak przędzenia i tkania, oraz wypalanie z gliny naczyń była mu obcą, jakkolwiek znał już niecenie ognia. Ale jakkolwiek nizki był stopień rozwoju kulturalnego ówczesnego człowieka, który nie umiał nawet hodować zwierząt domowych, to znów z drugiej strony w wykopaliskach z najdawniejszej epoki krzemiennej mamy ślady wysoce stosunkowo rozwiniętej zręczności w sporządzaniu narzędzi i broni. Odnajdywane w całej Europie, a także w innych częściach świata, topory, młoty, noże, piły z kamienia, wędki, igły, haki, oraz inne narzędzia z rogu i kości świadczą wprost o artystycznej czynności ręki ludzkiej. Każdy, kto przestudjował stopniowy rozwój takiego tylko narzędzia od surowo obrobionej pierwotnej postaci, aż do starannie wyszlifowanej i wy-

polerowanej formy artystycznej, będzie musiał przyznać, że takie postępy możliwe są tylko dzięki starannie wyćwiczonej czynności rękodzielniczej. Ta znów każe przypuszczać wychowywanie, czyli usystematyzowane wdrażanic młodzieży do takich czynności, które ze swej strony wywierały jak największy wpływ na rozwój dorastającego pokolenia. Stwarzanie narzędzi i stosowanie ich było najważniejszą dźwignią, mogącą oddziaływać na cielesny i duchowy rozwój, a także na dalsze kształcenie rodzaju ludzkiego. Używanie narzędzi oddziaływało bezpośrednio na fizyczną stronę, a przez to i na ducha ludzkiego, tak, iż bez przesady powiedzieć można, że człowiek za pomocą narzędzi i z niemi razem nauczył się pracować i wychował się do pracy. Wskutek używania narzędzi ręka nietylko była oszczędzana, ale ćwiczona i wysubtelniana. Wyćwiczona ręka mogła stworzyć lepsze narzędzie, a ulepszone narzędzie wymagało ze swej strony zręczniejszej ręki. W ten sposób podnosiły się oba czynniki do coraz wyższych potęg. Kto śledził to wznoszenie się kultury ludzkiej w związku z rozwojem narzędzi, musi przyznać słuszność twierdzeniu, jakie Edmund Reitlinger wyraził w następujących słowach: „Cała historja ludzkości, przy ścisłym zbadaniu, sprowadza się ostatecznie do historji wynajdywania coraz doskonalszych narzędzi“.

W każdym razie postępy techniczne stanowią podwalinę kultury ludzkiej.

Prawo psychogienetyczne. Nie da się zaprzeczyć, względne przynajmniej, uprawnienie planu wychowania, który opiera się na historji rozwoju

ludzkości, oraz wyprowadza z niej wytyczne punkty i poszczególne wskazania. Zasada paralelizmu w rozwoju jednostki i ogółu jest nietylko prawem biologicznym, wbrew twierdzeniu, które nam narzucali przeciwnicy teorji ewolucji. Herder uznał już, że istnieje także prawo psychogienetyczne, Herbart zaś określał je jako fakt życia duchowego. Niezależnie od nich Comte wykrył także to prawo i oparł na nim zasady wytworzonego przez siebie systemu wychowania. Rzecz prosta, że paralelizm w rozwoju duchowym pojedyńczego człowieka, w porównaniu z rozwojem całego rodzaju ludzkiego, nie przedstawia zupełnego podobieństwa, tak samo ontogienja w życiu organicznym (powstawanie osobników) jest tylko skróconym i wielorako zmodyfikowanym powtórzeniem filogienji (powstawanie gatunku). Dziecko narodu kulturalnego żyje wśród otoczenia, które mu daje do ręki najróżnorodniejsze środki do jego wykształcenia; gdy tymczasem praczłowiek pozostawiany był całkowicie sam sobie, podobnie jak dziś jeszcze dziki, którego nie dotknęły dotąd wpływy kultury. Musiał sobie praczłowiek pomagać własnemi środkami i siłami, musiał się uczyć zdobywać sobie pożywienie, sporządzać mieszkanie i odzież, wynajdywać narzędzia i używać ich, i t d. Jako szczególnie pouczający przykład tego rodzaju przytoczyć można sztuczne dobywanie ognia. Dokonanie tego zadania, które usiłowano objaśnić przez podanie prometeuszowskie, stanowiło potężny punkt zwrotny w dziejach kultury rodzaju ludzkiego. Sięga ono znacznie poza czasy greckie, do zamierzchłej epoki, kiedy jeszcze nie podzie-

liły się szczepy aryjskie; fakt, który także mógł przeczuwać Eschylos, gdy kazał Prometeuszowi przez trzydzieści tysiącoleci jęczeć w okowach. Pewniejsze od tego poetycznego poglądu jest twierdzenie, osiągnięte na drodze badań naukowych, że sztuka niecenia ognia znana już była w epoce lodowej, bez żadnego związku ze zjawiskami wulkanicznemi. Dziś tę sztukę, jako naturalny dorobek kultury, przekazuje się dzieciom na tym stopniu rozwoju, kiedy jeszcze nie mają pojęcia o wiążących się z tym niebezpieczeństwach. Przykład ten w sposób uderzający wykazuje ogromną różnicę w rozwoju ludzkości i pojedyńczego człowieka. Pomimo to, prawa rozwoju w obu wypadkach są te same; są to te same siły, od których rozwój zależy: uzdolnienia cielesne i duchowe, jakie człowiek posiada. Pomimo tej różnorodności warunków zewnętrznych drogi rozwoju osobnika, gatunku i rodzaju ludzkiego są podobne. Mamy tu do czynienia nie z hipotezą, lecz z faktem, z którym wychowawca liczyć się musi. A więc w przedstawieniu zarówno celów wychowania, jak środków i dróg, jakiemi wychowanie posługiwać się winno dla osiągnięcia tych celów, odwoływać się możemy z całą słusznością do historji rozwoju ludzkości.

Technologiczny plan wychowania, oparty na historji kultury. Teorję tę, że w wychowaniu dziecka musi być powtórzoną droga rozwoju ludzkości, przedstawił najsilniej i najkonsekwentniej Amerykanin Dewey, który poglądy swoje wyłożył w rozprawach o „Szkole i społeczeństwie“. Podobnie jak ludzkość zaczyna życie od zdobywania pożywienia i sporządzania odzieży, tak samo powinno zaczynać się wychowanie dziecka od poznawania roślin, używanych na pokarm i odzież, i od zaznajamiania się z procesami (gotowanie, przędzenie, tkanie), mającemi na celu spożytkowanie tych roślin. Budując szałasy i naśladując polowanie przy pomocy łuków i strzał, dzieci same przez się wracają do prostej techniki prawieków w swoich zabawach. Stosując takie zajęcia do nauczania początkowego, daje się podstawę zarówno naukom przyrodniczym, jak i historji; dotychczasowy bowiem wykład tych przedmiotów daje taki rezultat, że wiedza mniej lub więcej buja w powietrzu. Jeżeli zamiast studjowania roślin za pomocą analizowania pojedyńczych martwych egzemplarzy, weźmiemy je w stosunku do życia ludzkiego, wysuniemy na pierwszy plan ich znaczenie dla użytku domowego ludzi, rozpatrzymy je w ich środowisku naturalnym i nauczymy poznawać ich wartość, jako środka odżywczego lub dla innych celów, to uczynimy z nauki roślin istotny środek wychowawczy. Dewey posuwa się nawet do twierdzenia, że całą historję ludzkości możnaby objąć tym posuwaniem się rozwojowym, przetwarzającym włókna bawełniane, lniane i wełnę na materjały, przeznaczone na odzież. Kwestję, czy i o ile twierdzenie to odznacza się jednostronnością i przesadą, zostawiamy na uboczu; w każdym razie teorja Deweya zasługuje na uwagę, jeżeli chodzi o zyskanie podstawy dla systemu wychowawczego, zgodnego z naturą.

Cel wychowania. Na pytanie o celu wychowania dawano przez wszystkie czasy nader rozmaite

odpowiedzi, zależnie od stanowiska, jakie zajął wychowawca. Postawimy przedewszystkim pytania przedwstępne: czy cel wychowania określa wychowawca, czy też wychowaniec? Czy cel ten leży w teraźniejszości, czy też w przyszłości?

Przez szereg stuleci wychowawcy mieli na myśli przyszłość jedynie, wychodząc z założenia, że człowiek powinien być wychowywany nie dla ziemskiego celu, lecz dla lepszego istnienia na tamtym świecie. Dlatego też teraźniejszość składano w ofierze przyszłości i wytknięto kierunek wychowania, któremu przypisać należy środki budzące postrach i grozę, oraz kary szkolne, które dziś jeszcze istnieją. Pierwszym pedagogiem, który rozpoznał ten fatalny stan rzeczy i wystąpił przeciw niemu z całą stanowczością i pełną ognia wymową, był Rousseau, wielki rewolucjonista w dziedzinie wychowania. Żąda on, ażeby dziecko pojmowano i szanowano jako dziecko, ponieważ ono ma swoją teraźniejszość i jest uprawnione do przeżywania jej. Przez półtora wieku od czasu wystąpienia Rousseau'a kwestja prawa dziecka nie została stanowczo rozstrzygnięta, ale wskazówki przemawiają za tym, że rozpoczynające się stulecie dopomoże dziecku do zdobycia prawa i według bardzo rezpowszechnionego i utartego wyrażenia stanie się „stuleciem dziecka".

Ale pomimo najzupełniejszego przyznania prawa dziecku do teraźniejszości, trzeba przecież położyć nacisk na to, że wychowanie musi myśleć i o przyszłości. Wszyscy rodzice głębiej patrzący pragną wychować swe dzieci na dzielnych i szczęśliwych ludzi, a takie szczęście w przyszłości polega na zdolności do życia. Zadanie jednak wychowania dzieci na ludzi użytecznych i szczęśliwych nie stoi, bynajmniej, w sprzeczności z cnotliwością i moralnością, gdyż tylko cnotliwy człowiek jest prawdziwie szczęśliwy i ten tylko posiada wartość dla społeczeństwa ludzkiego, kto się podporządkowuje prawom moralnym. Żaden człowiek w teraźniejszości nie może żyć sam dla siebie, jak Robinson na wyspie samotnej; każdy jest członkiem społeczeństwa i nie da się bez niego pomyśleć. I dlatego wychowanie jest zależne od celów i idei tego społeczeństwa, w którym żyje wychowawca i wychowaniec. Każdy okres ma właściwe sobie ideje moralne, które wiążą się z jego poglądem na świat. Zadanie wychowawcy polega na wdrożeniu w te ideje dorastającego człowieka. Uznał to już Schleiermacher, gdy określił, jako zadanie wychowawcy, uzdolnienie człowieka do życia społecznego w państwie, w kościele i do powszechnych, swobodnych, towarzyskich stosunków. Oczywiście, taka definicja zadania wychowania jest znacznie bliższa prawdy, aniżeli wszelkie inne definicje, stawiane na czele systemów pedagogicznych. Według poglądu filantropów głównym celem wychowania miało być wychowywanie dzieci do życia wspólnego, użytecznego, patryjotycznego, a przytem szczęśliwego, gdy tymczasem Herbart i jego zwolennicy upatrują cel wychowania w moralnej sile charakteru. Z tych różnych określeń celu definicja filantropów stoi zupełnie na stanowisku utylitarystycznym, definicja zaś Herbarta jest formalna i abstrakcyjna. Natomiast definicja celu według Schleiermachera jest socjalna i ma na

względzie życie społeczne. Bierze ona pod uwagę tę okoliczność, że wychowanie zarówno jak i moralność powstały z życia społecznego i nie istniałyby, gdyby nie było społeczeństwa. Zgodnie z tym musi wychowaniec być wychowywany dla życia w społeczeństwie ludzkim. Od współdziałania z innemi ludźmi zależą główne warunki jego przyszłego życia. Szczęście osobiste, jakie pragniemy osiągnąć dla naszego wychowańca i przez wychowanie utorować mu do niego drogę, nie poniesie uszczerbku przez to; każda bowiem jednostka powinna starać się o zharmonizowanie osobistego szczęścia ze szczęściem ogółu i każdy człowiek moralny będzie tym szczęśliwszy, im szczęśliwszemi będzie widział swoich współbraci. Jeżeli wychowanie troszczyć się będzie o to, aby każdy człowiek stał się możliwie najużyteczniejszym i najdzielniejszym, to tym sposobem najlepiej przyczyniać się będzie do jego szczęścia osobistego, ponieważ jedynie jednostki dzielne i pożyteczne mogą się dobrowolnie zaciągać do służby społecznej i skutecznie współpracować w jej zadaniach kulturalnych.

Wychowanie i społeczeństwo ludzkie. Ztąd wynika, że cele i plany wychowania, oraz cele i ideje społeczeństwa ludzkiego oddziaływują wzajem na siebie nieustannie, poniekąd stanowią zamknięte w sobie koło. Z idei społecznych wypływa zadanie wychowania i odwrotnie, rodzaj wychowania określa istotę społeczeństwa, tak, iż słusznie możnaby określić wychowanie, jako „dalszy rozwój społeczeństwa". „Społeczeństwo spartańskie, naprz. rozwijało się nie przez to, że się dzieci rodziły,

lecz, że były wychowywane tak, aby pojmowały i wiodły życie takie, jak starsi", jak utrzymuje Barth w swoich zasadach nauki wychowania i nauczania. Zatym wychowanie i nauczanie, jako główny środek wychowawczy, będą zawsze zależały od idei tego społeczeństwa, w którym żyje wychowawca i wychowaniec; opinja publiczna, t. j. głoszony publicznie wyraz idei społecznych będzie zawsze rozstrzygał o treści wychowania i nauczania.

Doświadczenie wprawdzie poucza, że nie tak dzieje się w rzeczywistości, gdyż, obok publicznej opinii, szczególnie potężnym jest w naszym wychowaniu wpływ tradycji. W naszym systemie wychowania, zwłaszcza zaś nauczania, ciągniemy za sobą moc balastu, należącego do przeszłości, którego trzymamy się usilnie tylko dzięki wszechpotężnej tradycji. Tymczasem wychowanie i nauczanie powinno warunkować się tylko przez ciągły wzgląd na cele i ideje społeczeństwa i to, jeżeli chodzi o wychowanie narodowe społeczeństwa własnego. Zapewne, że cele i ideje tegoż społeczeństwa nie różnią się w istocie swojej od innych społeczeństw świata kulturalnego, jednakże dla każdego narodu kulturalnego nastręczają się zadania poszczególne.

Wychowanie a naród. Żyjemy w czasach poważnych i trudnych. Przeobrażenia w dziedzinie życia społecznego i ekonomicznego ostatniej doby posiadają znaczenie nie mniejsze od przeobrażeń politycznych, jakie przeżyliśmy w ostatnich dziesiątkach lat. Powstają nowe kultury, dawne upadają. Ze zdumieniem śledzimy cudowne powsta-

wanie nowej kultury w nowym świecie, ale i w naszym starym świecie i nietylko w narodzie niemieckim rosną nowe siły. Obok nie dających się zaprzeczyć oznak upadku i rozprzężenia moralnych zasad naszego narodu, obok chęci używania, zniewieściałości i osłabienia energji moralnej, ujawniającej się zwłaszcza w coraz większym rozprzężeniu zmysłu rodzinnego, działają, na szczęście inne siły, dopomagające do uzdrowotnienia naszego społeczeństwa. Wiemy, że niczego się nie dokona przez narzekanie nad tym, cośmy utracili i niepokojenie się o to, co przyszłość przyniesie. „Jesteśmy dość silni, ażeby zapewnić sobie placówkę w nowym położeniu, które warunkuje pierwsze praktyczne zrzeszenie jednego narodu w wielkim całokształcie ludzkości“. (Z mowy Karola Lamprechta). Przytym nie mamy na myśli rozstrzygania kwestji na polu bitwy, jakkolwiek i to, zapewne, nie minie nas w przyszłości, lecz przedewszystkim współzawodnictwo na polu ekonomicznym i zapasy o wewnętrzną wartość kultury. Ale i w tym pokojowym turnieju narodów, który położy piętno na nowym stuleciu, będą mogły się ostać te tylko narody, które zbiorą wszystkie siły, ażeby z młodzieży wychować takie pokolenie, któreby z własnej woli i z dzielną energją stawało na usługi społeczeństwa. Słusznie czuwamy nad tym, ażeby nas żaden naród nie ubiegł w sile wojennej i zapewnił sobie nad nami łatwe zwycięstwo. Ale przyszłości narodu niemieckiego nie mogą zabezpieczyć same okręty wojenne i armaty; przestarzałe wychowanie stanowi, może, większe niebezpieczeństwo, aniżeli siła wojenna mniejszej wartości.

I tak jak zawsze w ciężkich czasach wzrok lepszych jednostek zwracał się ku wychowaniu i przez odnowienie jego spodziewano się lepszej przyszłości, tak też dzieje się i dzisiaj. Kto myśli o przyszłości narodu, musi przyłożyć dźwignię do wychowania, jak tego już raz w ciężkich czasach uczył Pestalozzi, Fichte i inni. „Nie wystarcza kierować poglądami obecnego pokolenia, ważniejszą jest rzeczą rozwijać siły następnego pokolenia“, tak pisał v. Stein w r. 1810 i z tego stanowiska musimy i dziś postawić kwestję zasad odpowiedniego dla naszej doby wychowania. Myśli v. Steina i jego współpracowników w wielkim dziele odrodzenia narodu niemieckiego po strasznej klęsce pod Jeną wypłynęły z ducha i nauki Kanta. Wielki mędrzec z Królewca zmarł na dwa lata przed upadkiem państwa pruskiego, ale jego nakaz kategoryczny i jego nauka o potędze wychowania wywierały wpływ na lepsze umysły z pośród jemu współczesnych. „Wychowanie jest największym i najtrudniejszym zagadnieniem, jakie może być dane człowiekowi“, i „człowiek tylko przez wychowanie może być człowiekiem. Jest on niczym, tylko tym, co wychowanie z niego robi“, tak uczył Kant, a to, co napisał v. Stein w swoim testamencie politycznym o wpływie wychowania na rozwój narodu, można uważać za bezpośredni wynik nauk wielkiego filozofa. „Gdy za pomocą metody, opartej na wewnętrznej naturze człowieka, będziemy rozwijali z wewnątrz każdą siłę duchową, i pobudzali i podsycali każdą zasadę szlachetną, gdy będziemy unikali jednostronnego wykształcenia, i starannie pielęgnować będziemy często

dotąd zaniedbywane popędy, na których polega siła i godność ludzka, to możemy mieć nadzieję, że zobaczymy wzrastanie moralnie i fizycznie silnego pokolenia i odsłanianie się lepszej przyszłości". Te słowa wielkiego męża stanu są wymownym świadectwem jego głębokiego wniknięcia w zagadnienia wychowawcze, jakiemi zajmowały się najlepsze jednostki w tej epoce.

Wychowanie a doskonalenie się rodzaju ludzkiego. Przez wszystkie czasy ludzkość oddawała się zagadnieniu, jak drogą wychowania rozwiązać wielkie zadanie doskonalenia się ludzkiego. Należy tylko przypomnieć orzeczenie Platona, że niema nic bardziej Boskiego nad wychowanie, i dający się przyłączyć do tego cały szereg orzeczeń o wychowaniu filozofów każdego czasu, aż do chwili obecnej, aż do surowych słów, jakie wypowiedział Nietzsche o naszym wychowaniu. W każdym systemie filozoficznym powtarza się myśl o możliwości lepszego rozwinięcia natury ludzkiej przez wychowanie i o obiecującej perspektywie doskonalszego i szczęśliwszego rodzaju ludzkiego, jaki się tą drogą w przyszłości wytworzy. Leibnitz także utrzymuje, że wychowanie przezwycięża wszystko; tak samo Fichte wierzy w jego potęgę bez granic. Wymaga on, naturalnie, od wychowawcy, ażeby nietylko przemawiał do człowieka; musi on więcej działać, *musi go tak usposobić, ażeby nie mógł postępować inaczej, tylko tak, jak chce wychowawca.* Herder pisał: „Od najwcześniejszej pory życia otrzymujemy najlepszą część naszej istoty od innych, przez wychowanie i nauczanie, przez udzielane doświadczenie. W ten sposób przyswajamy

sobie mowę i sztukę życia, kształcimy nasz rozsądek, wdrażamy się do życia moralnego i pożytecznych umiejętności. Dom naszych rodziców, powiedziałbym, łono i pierś matki to nasza pierwsza szkoła. To, co wiemy, wiemy przez innych, czego potrzebujemy i uczymy się potrzebować, inni wynaleźli; cały rodzaj ludzki jest do pewnego stopnia szkołą, prowadzoną poprzez wieki i nowonarodzone dziecko wyrwane nagle z tej szkoły i przeniesione na wyspę bezludną, pomimo swego wrodzonego gienjuszu, byłoby biednym zwierzęciem". Człowiek, zatym, jest całkowicie wytworem oddziaływań, wywieranych nań przez wychowanie.

Wychowanie a okresy w rozwoju narodu. Jasnym jest, że pogląd co do nieograniczonej potęgi wychowania właściwie wtedy dopiero znajduje wielu zwolenników w narodzie, gdy ciężki los i niezadawalniające stosunki budzą kwestję przyczyn, którym taki stan rzeczy przypisać należy. Gdy się wydaje, że przyczyny zostały już zbadane, szuka się wtedy, rzecz prosta, środków i dróg do przeprowadzenia naprawy. I dlatego poważne traktowanie zagadnień wychowawczych wysuwane bywa na pierwszy plan zawsze w okresach przełomowych w rozwoju narodu, po wielkich wykolejeniach i w czasach nowego rozpoczynającego się porywu. Dopiero po rozwiązaniu zagadnień wychowawczych lub w związku z ich opracowywaniem przystępuje się do innych kwestji. Pouczają nas o tem Grecja i Rzym niemniej przekonywająco, jak i czasy najnowsze. Francja po klęsce w r. 1870 zabrała się z wielką energją do głęboko sięgającego przekształcenia całego szkolnictwa,

co się ujawniło już po części w prawie o szkołach ludowych z r. 1884. Anglja, której nie dotknęły ciężkie porażki wojenne, również zrozumiała w porę, że kwestji wykształcenia ludowego nie może zaniedbywać żaden naród kulturalny; z wielką energją postarała się odrobić w szybkim tempie, co w tej dziedzinie było zaniedbane i stworzyła szkołę ludową, bez której żadne państwo przemysłowe trwale istnieć nie może. Narody kulturalne północno-europejskie, niżej stojące pod względem liczebnym, zarówno jak niewielka Szwajcarja, przez wszystkie czasy poświęcały jak największą uwagę kwestjom wykształcenia ludowego, ze słusznym zrozumieniem faktu, że obok wielkich narodów kulturalnych mały naród ostać się może wtedy tylko, gdy każdą jednostkę organizmu narodowego rozwinie do jak największej zdolności do czynu.

Wiara w potęgę wychowania wśród narodu amerykańskiego. Ze wszystkich narodów kulturalnych, przedewszystkim najmłodszy, amerykański, przeniknięty jest do głębi świadomością, że zdolność do czynu i szczęście narodu zależą w pierwszej linii od sięgającego do najniższych warstw możliwie głębokiego i wielostronnego wykształcenia i wychowania. Słowa, które Kant wyrzekł wogóle o wychowaniu, dotyczą w całym znaczeniu narodu amerykańskiego, który w rzeczy samej *„jest niczym, tylko tym, co wychowanie z niego uczyniło“.* Trzeba widzieć tę różnobarwną mieszaninę wychodźców, którą wielki okręt wyrzuca na brzeg nowego świata, i która ma się tam przetopić na jednolitą narodowość; trzeba zajrzeć do szkół ludowych wielkich miast Stanów Zjednoczonych, gdzie obok siebie

siedzą dzieci, mówiące tuzinem różnorodnych języków, jako językiem macierzystym. Otrzymuje się jak najżywiej to wrażenie, że amerykańska szkoła ludowa podobna jest do wielkiego młyna, gdzie różnobarwna mieszanina narodowa będzie zmielona i przerobiona na jednolitą narodowość. Jeszcze zanim opuszczą szkołę, wszystkie dzieci stają się Amerykanami, i z dumą witają chorągiew gwiaździstą, jaka powiewa nad ich budynkiem szkolnym. W sprawie unarodowienia i asymilacji dorastającego pokolenia szkoła ludowa, w rzeczy samej, wyświadcza narodowi amerykańskiemu olbrzymie usługi. Myśl o potędze wychowania mnie osobiście nigdy nie wydała się tak przekonywającą, jak podczas zwiedzania jednej z największych szkół ludowych w New-Yorku, gdzie we wszystkich klasach dyrektor szkoły na zapytanie dzieci o ich narodowość otrzymywał wciąż tę samą dumną odpowiedź: „jestem Amerykaninem“; a przecież niejeden z tych dzieciaków samym wyglądem zewnętrznym nie mógł zaprzeczyć swemu pochodzeniu irlandzkiemu, włoskiemu, słowiańskiemu lub innemu jeszcze.

Dzięki tym przykładom z życia wziętym, kwestja potęgi wychowania nabiera całkiem innego znaczenia, aniżeli dzięki rozważaniom teoretycznym.

Potęga wychowania w orzeczeniach wielkich ludzi. Powątpiewanie, czy za pomocą faktów historycznych i obserwacji życiowych da się udowodnić potęga wychowania, nigdy może nie było do szczętu stłumione. Wielu wypowiadało je jawnie i usiłowało oprzeć je na ustalonych teorjach naukowych.

Platonowi znany już był wielki wpływ dziedziczności, a ślepa wola, stawiająca opór jasnemu i ścisłemu rozumowi „irracyonalny element“, o którym mówi Arystoteles, również nie da się połączyć z wiarą w nieograniczoną potęgę wychowania. Jednakże nietylko świat starożytny, ale i całe wieki średnie były opanowane przez tę wiarę, która pomimo dogmatu chrześcijańskiego o grzechu pierworodnym, zachowuje swą siłę. Wiara ta doszła do szczytu w wieku 17 i 18, w epoce oświecenia, tak, iż zrozumiałym jest orzeczenie, przypisywane nie byle komu, lecz Leibnitzowi: „Dajcie nam wychowanie, a przekształcimy charakter Europy prędzej niż w sto lat“. Na krótko przed wielką rewolucją francuski mąż stanu w memorjale do króla tłumaczył, że po zorganizowaniu wychowania, tak, jak on proponuje, „w dziesięć lat powstanie nowa Francja, która pod względem rozwoju duchowego, powszechnej ofiarności, dobrych obyczajów i miłości ojczyzny, stałaby się pierwszym narodem w świecie“. Basedow, Locke, Pestalozzi i inni, nie mniej od Kanta i Herdera, przeświadczeni są o potędze wychowania i wysławiają ją w słowach entuzjastycznych. „W wychowaniu tkwi wielka tajemnica doskonalenia się natury ludzkiej“, woła Kant, a Herder dodaje: „Człowiek jest przecież wszystkim przez wychowanie, albo raczej staje się tym aż do końca życia“.

Wątpliwości o potędze wychowania. W 19 stuleciu poglądy te z dwuch stron zostały w znacznej mierze zachwiane. Z jednej strony przyczyniła się do tego nauka Schopenhauera o wolności woli

ludzkiej, z drugiej strony zmianę poglądów sprowadziły ideje biologiczne, oparte na nauce Darwina o dziedziczności. Nauka Schopenhauera dochodzi do wniosku, że każdy człowiek posiada charakter wrodzony, niezmienny, który ujawnia się w jego postępowaniu, a przez wychowanie wzbogaca się tylko w świadomość, ale nie może być sprowadzony ze swego zasadniczego kierunku. Człowiek zły, egoistyczny staje się przez naukę wychowania tylko ostrożniejszy i przez to niebezpieczniejszy, gdy, tymczasem, człowiek dobry nigdy zepsuć się nie może przez złe nauki i przykłady.

Wpływ dziedziczności. Schopenhauer, opanowany poprostu fatalistyczną wiarą w dziedziczność, usiłuje dowieść jej słuszności za pomocą licznych przykładów z życia takich rodzin, które, podobnie jak Borgia i wielu cesarzy rzymskich, okrucieństwem i zepsuciem moralnym zdobyły sobie w dziejach smutną sławę. Poglądy te zyskały rzeczywistą podporę w teorji Darwina, która, pomimo tendencji, skierowanej zrazu tylko do zjawisk biologicznych, bardzo prędko przeniesiona została do dziedziny zjawisk duchowych. Szczególnie spożytkował ją Lombroso dla uzasadnienia swojej nauki o „urodzonym przestępcy“. Czoło cofnięte, wystające szczęki, tępość zmysłów, brak uczuć wyższych, zarówno jak inne znaki szczególne, mające stanowić istotną różnicę pomiędzy typem takim, a człowiekiem normalnym, nie są przecież tak stanowczemi oznakami, jak mniemają zwolennicy nauki Lombrosa. Dziedziczność, rzecz prosta, wydawała im się wszechpotężną, a statystyka także daje im prawo przypuszczać, że występki rodziców, jako

los nieubłagany, ciążą na dzieciach. Dowodzi ona, naprzykład, że pijaństwo rodziców sprowadza słabość duchową i moralną dzieci, i nie brak sławnych, albo raczej osławionych przykładów rodzin, które wskutek pijaństwa oraz innych występków stały się wprost hańbą swoich współczesnych. Tragiczność losu takich ludzi była już nieraz najciemniejszemi barwami odtwarzana w powieściach i dramatach. Wstrząsający wpływ, jaki mogą wywrzeć na nas, naprzykład, dramaty Ibsena, wiąże się jaknajściślej z temi poglądami. Nauka o „obciążeniu dziedzicznym" cieszy się w naszych czasach wielkim uznaniem, jak tego dowodzi, naprzykład, wiele spraw sądowych, w których ona odgrywa znacznie większą rolę, niż możnaby jej ostatecznie wyznaczyć. Wszyscy, mniej lub więcej, jesteśmy pod urokiem tych poglądów, więc też jasnym jest, że mistrzostwo takiego Ibsena lub Zoli w malowaniu prawdziwych, z życia wziętych, stosunków i charakterów, mogą wywierać na nas tak silne wrażenie. Jako przykład może służyć postać Oswalda Alvinga w „Upiorach", młodego, utalentowanego malarza, który wskutek występku ojca zagrożony jest rozmiękczeniem mózgu i nie może ujść swemu nieszczęsnemu losowi, jakkolwiek walczy z tym i ma przy sobie szlachetną matkę, której miłość macierzyńska zdolna jest przezwyciężyć wszystko. Pod wpływem takich arcydzieł współczesnej literatury, jak również pod wrażeniem historji z życia, jakie się tak często odgrywają w sprawach naszych sądów przysięgłych, doszliśmy do niezmiernego przeceniania wpływu dziedziczności.

Przystosowanie duchowe. W każdym razie nie możemy pominąć, że w przejawach duchowych, obok dziedziczności, współdziałającym jest także w rzeczy samej przystosowanie, któremu przypisuje się nadzwyczajne znaczenie pod względem biologicznym, zgodnie z teorją Darwina. Skoro instynkty zwierzęce w ciągu kilku pokoleń zmieniają się do gruntu, i jeżeli pojedyńcze zwierzęta, jak, naprzykład, psy myśliwskie, lub zwierzęta drapieżne, trzymane w zamknięciu, przez starannie prowadzoną systematyczną tresurę w krótkim czasie pozbywają się całkowicie swoich dzikich instynktów, to dlaczegóżby człowiek nie mógł się zmienić pod wpływem wychowania?

Na gruncie tego rodzaju rozważań nastąpił zwrot przeciw nadawaniu w wielu razach przesądnego znaczenia teorji dziedziczności. Niektórzy badacze przedstawili też bardzo szczegółowe poszukiwania o pochodzeniu i wychowaniu całych pokoleń, z których wynika, że nawet pijaństwo i choroby umysłowe nie zawsze są dziedziczne, lecz w wielu rodzinach stanowią przypadki wyjątkowe, zanikające znowu w następnych pokoleniach. Conajmniej przyznać należy, że we wszystkich tych procesach działały czynniki różnorodne i dopiero ich współdziałanie doprowadza do rezultatów, które nam się wydają koniecznością nieubłaganą. W każdym razie ważną jest rzeczą, ażeby wychowawca wiedział, że dla rozwoju talentu, często znacznie mniej decydującą jest dziedziczność, aniżeli wpływ otoczenia i wychowanie.

Fatalizm teorji dziedziczności został silnie zachwiany nietylko na drodze poszukiwań gienealo-

gicznych, lecz także przez wyniki badań fizjologicznych. Szczegółowe roztrząsanie tych badań, które rozciągają się, przedewszystkim, do zjawisk sugiestji, zaprowadziłoby nas za daleko. Musimy jednak zaznaczyć niektóre, należące tutaj, fakty.

Sugiestja i naśladownictwo. Możemy, przytym, wcale nie poruszać zjawisk hipnozy, z któremi istotnie wiążą się stany chorobowe. Najprostsza czynność naśladownicza jest rodzajem sugiestji, a popęd do naśladownictwa, jak wiadomo, nadzwyczaj jest silny, mianowicie u dzieci. Dlatego zauważamy tak często, że dzieci przejmują pewne sposoby chodzenia i trzymania się dorosłych, co dzieje się całkiem nieświadomie, tak samo, jak dorośli nie mają intencji wpływania na dzieci. W świecie zwierzęcym popęd naśladowniczy również jest nadzwyczajnie rozpowszechniony, jak to się łatwo daje zauważyć, mianowicie u zwierząt, żyjących gromadnie. To samo dotyczy człowieka, zarówno w stosunku jednostki do jednostki, jak i do ogółu. Każdy na sobie doświadczył aż nadto często, jaką nieprzepartą siłę udzielania się mają pewne objawy znużenia, albo zniecierpliwienia, naprzykład ziewanie, albo chrząkanie. Powszechnie wiadomo, że skłonność do samobójstwa i innych przestępstw również jest zaraźliwa; o tym zaś, jak fanatyzm religijny i uniesienia polityczne doprowadzają do przestępstw masowych, uczy nas na licznych przykładach, w sposób przerażający, historja przez całe wieki średnie aż do epoki współczesnej.

Wpływ otoczenia i stosunków. Z drugiej strony liczne przykłady wykazują olbrzymi wpływ otoczenia i stosunków na dorastającego człowieka.

Nietylko świeżo nabyte, ale nawet dawne i pozornie silnie zakorzenione właściwości charakteru można zmienić i przekształcić, chodzi tylko przytym o to, ażeby dostatecznie silnie wpłynąć na człowieka. Skoro już Kant mówił o sile ducha, która może zapanować nad naszemi chorobliwemi uczuciami, to nie powinna nas dziwić wiara w tę potęgę nastroju i usposobienia oraz woli w pośród wielu współczesnych filozofów i neurologów. Wiele metod nowoczesnej sztuki leczenia opiera się na tego rodzaju doświadczeniach, zarówno jak niektórzy filozofowie oparli na tym cały system samowychowania. Najbardziej przekonywającemi są, niewątpliwie, wyniki, osiągnięte w takich wypadkach, gdy ze sztuką wychowawczą łączy się sztuka leczenia, co bywa stosowane względem dzieci niedorozwiniętych, epileptycznych i wysoce nerwowych.

Pedagogika lecznicza. Pozwolę tu sobie przytoczyć zdarzenie, które wobec licznego grona słuchaczy w sposób iście sceniczny uwypukliło powyższe fakty. Działo się to na pierwszym kongresie „Badań nad dziećmi“, który się odbył w październiku, w r. 1906 w Berlinie. Po referacie, w którym autor niniejszej pracy usiłował wykazać „psychologiczne i pedagogiczne uzasadnienie konieczności nauczania praktycznego“, dyrektor zakładu dla epileptyków i idjotów w Potsdamie, d-r Kluge, mówił o swoich doświadczeniach nad dziećmi epileptycznemi i słabo rozwiniętemi. W dowodzeniach jego główny punkt ciężkości stanowiło to, że osobnik ludzki tworzy całość niepodzielną, i że zjawiska umysłowe i duchowe wiążą się bezwarun-

kowo ze zjawiskami cielesnemi. Twierdzenia te demonstrował na kilku wizerunkach dzieci, które były dotknięte bardzo wyraźnym idjotyzmem i oddane zostały do zakładu. Zapomocą odpowiednich środków w krótkim, stosunkowo, czasie oddziałano tak pomyślnie na cielesny i duchowy rozwój tych dzieci, że własne ich matki zaledwie je poznały, i przy pierwszym przedstawieniu wyrażały swą wdzięczność lekarzom i wychowawcom ze łzami w oczach.

Nie sądzę, aby kiedykolwiek udało się mówcy silniej i głębiej przekonać słuchaczów o potędze wychowania, aniżeli w tym wypadku, pod silnym wrażeniem powyższej demonstracji.

III.

Wychowaniec i wychowawca.

Kto ma być wychowywany? — Nasamprzód postawimy pytania: kto ma być wychowywany, i kto ma wychowywać?

Odpowiedź na pierwsze pytanie przedstawia się jasno: wszystkie dzieci powinny być wychowywane.

Ale niezawsze kwestja ta była rozstrzygana w powyższy sposób. Spartanie, naprzykład, których sztuka wychowania zyskała szczególne uznanie w starożytności, wychowywali nie wszystkie dzieci, które się rodziły; ułomne i słabowite usuwali, oddając je na pastwę śmierci. Dla celu wychowania,

które było wyłącznie sprawą wojowniczego państwa, miały wartość jedynie silne i zdrowe dzieci i te tylko zasługiwały na trudy wychowania. Pewnym jest, że inne narody starożytne zapatrywały się na tę sprawę bardziej po ludzku i interesowały się wychowaniem dzieci mniej szczęśliwie uposażonych pod względem fizycznym, ale najbardziej godne litości z pośród nich były zaniedbywane aż do naszych czasów. Są to dzieci niewidome i głuchonieme, słabe umysłowo i ułomne, głupkowate, którym prawo do wychowania właściwie przyznała wyraźnie dopiero spółczesność. Jak przez staranne wychowanie w podobnych wypadkach można osiągnąć cudowne wprost rezultaty, wykazuje nam przykład Heleny Keller, młodej Amerykanki; niewidoma i głuchoniema od małego dziecka, przez gienjalne wychowanie doprowadzona została do studjów uniwersyteckich i zyskała sobie imię, jako uduchowiona pisarka.

Żądanie, ażeby wychowywane były wszystkie dzieci, wskazuje raz jeszcze zupełnie jasno na podwójny, poprzednio przez nas określony, cel wychowania. Dzieciom, upośledzonym pod względem fizycznym i umysłowym, lub dotkniętym wadą nieuleczalną, należy też uczynić dostępnym życie, godne człowieka; z drugiej zaś strony nie należy nakładać zbytniego ciężaru na krewnych i społeczeństwo przez ich egzystencję i dlatego rozwinąć, o ile można, ich siły i zdolności, przynajmniej tak, aby mogły żyć samodzielnie.

Kto ma wychowywać? Zapewne nie wszyscy rodzice z własnego popędu dawaliby wychowanie swym dzieciom; jedni — na szczęście są to tylko

wyjątki—nie dopisują pod względem niezbędnego fizycznego wychowania już w samym początku życia dziecięcego; inni—a tych jest już więcej—zaniedbują później w sposób zastanawiający swoje obowiązki rodzicielskie, które są zarazem obowiązkami wychowawczemi. W postępowych państwach kulturalnych ogół bierze na siebie troskę o wychowanie w tych wypadkach, gdzie zupełnie brak wychowania domowego, lub gdy warunki otoczenia dziecka wprost przeciwdziałają celom wychowawczym. Wydane świeżo przepisy prawne w Niemczech dają też możność wprowadzenia „przymusu wychowawczego", a przecież wprowadzony od kilkudziesięciu lat „przymus szkolny" nie powinien być niczym innym, jak „przymusem wychowawczym".

Warunki oddziaływania wychowawczego. Pojęcie wychowania każe przypuszczać możliwość oddziaływania ze strony wychowawcy na naturę wychowańca. Niewątpliwie, poglądy co do granicy tej możliwości rozchodzą się znacznie. Jedni utrzymują wraz z Biblją: „Serce człowieka złe jest od najmłodszego wieku", i w tym też duchu pisał filozof na tronie, który zresztą nie trzymał się ściśle Biblji i był, bezsprzecznie, wybitnym wychowawcą swego narodu pruskiego: „Kto uważa ludzi za dobrych, ten nie zna rasy. Gatunek bowiem ludzki, pozostawiony sobie, jest brutalny. Tylko wychowanie może coś zaradzić".

Wprost przeciwne stanowisko zajmuje Rousseau, który swoje słynne dzieło pedagogiczne „Emil" zaczyna temi słowy: „z ręki Stwórcy wszystko dobre pochodzi i zwyradnia się dopiero w ręku

ludzkim". Zwolennicy obu całkiem sprzecznych poglądów mają i nie mają pod pewnym względem słuszności. Każde dziecko skłonne jest do dobrego i złego; przyczym, naturalnie, u jednego dziecka przeważa skłonność do dobrego, u innego przeciwnie. Wogóle, chyba nie dałoby się rozróżnić, co przy dalszym rozwoju na karb skłonności („dziedziczności"), a co na rachunek wpływów wychowawczych położyć należy. Nawet dzieci, pochodzące od tych samych rodziców, które jako bliźnięta przyszły na świat jednocześnie i wzrastają w najzupełniej jednakowych warunkach, pod względem ducha i charakteru, rozwijają się całkiem rozmaicie wtedy nawet, gdy zachodzi fizyczne między niemi podobieństwo. Jedno może jest zdolne i uposażone w najlepsze właściwości charakteru, gdy tymczasem drugie okazuje się mniej zdolnym i obciążonym wadami charakteru. Przytym, najczęściej zdarzać się będzie, że wybitne różnice ducha i charakteru idą ręka w rękę z uderzającemi różnicami cielesnemi, jakkolwiek pewne właściwości cielesne, naprzykład mańkuctwo, często wspólne są takim dzieciom. Niezbitym więc wydaje się fakt, że pewne zasadnicze skłonności nie dają się wyplenić lub przekształcić, co potwierdza znane przysłowie, że niedaleko pada jabłko od jabłoni. Zrozumienie tej prawdy pięknie i poetycznie wyrażone zostało przez Goethego w utworze „Herman i Dorota", gdy wkłada w usta matce Hermana te słowa:

„Nie możemy urabiać dzieci według naszego myślenia;
musimy je mieć i kochać takie, jak je Bóg nam dał;
wychować je jak najlepiej i każdemu dać swobodę,

gdyż jeden ma takie, a drugi znów inne dary;
każdy ich potrzebuje, a przecież każdy na własny sposób
jest dobry i szczęśliwy".

Obowiązki wychowawcze rodziców. Fizyczne dziedzictwo, pod wpływem którego każde dziecko się znajduje, jest najpierwszym warunkiem, wpływającym na dalszy jego rozwój. A więc, ściśle rzecz biorąc, wychowanie zaczyna się jeszcze przed urodzeniem dziecka o tyle, że fizyczne warunki rodziców, zwłaszcza zaś tryb życia matki, ma wpływ ogromny na dziecko. Niezmierna liczba tych małych istotek od początku życia znajduje się pod klątwą grzechów swoich rodziców i na zawsze pozostaną prawdziwemi słowa Biblji, że grzechy rodziców mszczą się na dzieciach. Ciężka odpowiedzialność, jaka spada z tego powodu na osoby, wstępujące w związki małżeńskie, jest zarazem poważną przestrogą do należytego wpajania dorastającej młodzieży tego poczucia odpowiedzialności.

Rodzice, zwłaszcza zaś młode matki, najczęściej niedostatecznie bywają uświadomione, co do pierwszych obowiązków wychowawczych. Przedewszystkim, chodzi przytym o ogół przepisów higjenicznych, dotyczących odżywiania, odzieży oraz wszelkich potrzeb dziecka od pierwszych dni jego życia. Ile to można nagrzeszyć przez nieświadomość lub zaniedbanie przy pielęgnowaniu narządów zmysłowych lub organów oddychania i ruchu! Przypomnieć tylko należy tak niebezpieczne, a tak łatwe do uniknięcia zapalenie oczu u noworodków. Dziecko, które wstępuje w życie ze zdrowemi zmysłami i silnym ciałem już przez to ma dopełnione najistotniejsze i najpierwsze warunki szczęśliwego losu w życiu i nie należy pomijać związku, jaki istnieje pomiędzy uposażeniem cielesnym a pomyślnym rozwojem ducha i charakteru!

Wychowanie cielesne przez matkę. Z powyższego wynika, jak ważnym jest wychowanie fizyczne, które w pierwszym okresie życia dziecka stanowi jedyną troskę rodziców. Nie możemy tutaj wyliczyć szczegółowo tego, co ma być wykonywane. Wkłada to na rodziców, zwłaszcza zaś na matki, pewne obowiązki, które nie dają się pogodzić z wygodą i zamiłowaniem do przyjemności. Niemożność zaspakajania potrzeb dziecka, a zarazem rodziców, często sprowadza poważne szkody w pomyślnym rozwoju dzieci; w innych wypadkach wywołuje je wprost brak znajomości hygjeny ze strony rodziców. A jeszcze w innych wypadkach, które, niestety, nie są najrzadsze, niedostateczne środki do życia czynią niemożliwym wychowanie dzieci według przepisów hygjeny. Gdy ciężkie warunki zmuszają matkę do pracy po za domem, a przez to do niedostatecznego pielęgnowania dziecka i pozostawiania go bez opieki, nie może być prawie mowy o wychowaniu. Zapewne, bardzo cennym, wogóle, jest zaradzanie w tych wypadkach przez żłobki, przytułki i tym podobne zakłady społeczno-pedagogiczne, ale w rzeczywistości nie może to zastąpić, naturalnie, tego, co tym biednym dzieciom zostało odjęte. Dlatego też głównym staraniem w dążeniach do pomyślności ludu powinno być przywrócenie matki rodzinie także w warstwach uboższych i ustalenie, tym sposobem, zasadniczych warunków do wychowania, zgodnego z naturą.

Pierwszemi bowiem i powołanemi wychowawcami dziecka są, bezwątpienia, rodzice jego, a matce przypada najważniejsze zadanie w samym początku wychowania. Żaden pedagog nie przedstawił piękniejszego obrazu matki, wychowawczyni, jak Pestalozzi w swojej Giertrudzie, w powieści pedagogicznej: „Lienhard i Giertruda“. Obraz ten jest, niewątpliwie, z życia wzięty, we wszystkich bowiem sferach, a w niższych częściej może, zdarzają się matki, które dla swoich dzieci są tym, co Pestalozzi chciał poglądowo przedstawić w Giertrudzie. Rzecz prosta, że nie każdej matce danym jest być podobną do tego obrazu, a może właśnie nie tym matkom, które kochają swe dzieci najwięcej. Brak im bowiem często najważniejszego przymiotu do wychowywania dziecka w pierwszych latach życia: spokojnej stanowczości, która jest niezbędna, ażeby dziecko przyzwyczaić do wszystkiego, czego należy wymagać w tym czasie od niego, która kształci jego wolę, nie łamiąc jej, i rozwija właściwości charakteru, nie pozbawiając ich indywidualności.

Wychowanie w najwcześniejszym wieku dziecka. Powiedziano, że dziecko więcej się uczy w pierwszym roku istnienia, aniżeli przez całe swoje pozostałe życie. Orzeczenie to brzmi przesadnie, a jednak jest słuszne, i równie słusznie możnaby powiedzieć, że w pierwszym roku życia człowiek więcej się wychowuje, niż w ciągu całego późniejszego życia. Trudności wychowania w tym okresie ten tylko ocenić może, kto je poznał osobiście. Mała, delikatna istotka, jeszcze w wieku niemowlęcym, stawia częstokroć taki opór środkom wychowawczym, że matka tylko przy wielkiej stanowczości i wytrwałości ze swej strony może przeprowadzić wychowanie podług swojej myśli. Dość częste są wypadki, że matka ulega w walce z samowolą i uporem dziecka.

Przykłady te wykazują zarazem, że w wychowaniu nie chodzi o słowa. Przedewszystkim dziecko nie rozumie jeszcze słów i są one całkiem zbyteczne, w tym bowiem wieku jedynym skutecznym środkiem wychowawczym jest przyzwyczajenie do wszystkiego, co od dziecka musi być wymagane. Jeżeli takie przyzwyczajenie zostało zaniedbane, to w późniejszym czasie niezmiernie trudno naprawić to, co zostało zepsute przez pierwsze wychowanie. Jean Paul z pewną słusznością utrzymuje, „że rózga, na którą dziecko zasługuje po piątym roku życia, należy się zazwyczaj jego wychowawcy“.

Wychowanie matek. Skorośmy już jasno poznali ważność wychowania i znaczenie jego dla całego życia, to z tego poznania wynika inne jeszcze, które dotyczy braków naszego dzisiejszego wychowania dziewcząt. Słusznie wymagane jest gruntowniejsze wykształcenie dorastających dziewcząt, któreby stanowiło przygotowanie do zawodu, jaki sobie w przyszłości może wybiorą. Przytym jednak zapominać nie należy, że pierwszym i najważniejszym powołaniem kobiety jest macierzyństwo, i że przygotowanie w tym kierunku nie powinno być zaniedbane pod żadnym względem. *W tym tkwi dla teraźniejszej i przyszłej doby właściwe zagadnienie wychowania kobiet,* nie zaś w studjach ko-

biecych lub wywalczaniu praw i przywilejów feministycznych.

Wpływy obce w wychowaniu. Wobec wpływu, jaki matka wywiera na wychowanie w pierwszym okresie życia, wszelkie inne wpływy pozostają na uboczu, nawet wpływ ojca dopiero powoli i stopniowo nabiera znaczenia. Ale im bardziej dziecko rośnie i styka się ze światem zewnętrznym, tym silniej zaczynają oddziaływać inne wpływy, ale bynajmniej nie zawsze w kierunku wychowawczym; często trudno je określić, a jeszcze trudniej usunąć. Oddziaływują wśród rodziny, pośród ścian pokoju dziecięcego i często pochodzą od osób z najbliższego otoczenia. Jakieś słowo nierozważne staje się podłożem próżności i kokieterji, a niekiedy brzydki obraz w chwili niedopatrzenia stanowi dla rozwoju jego charakteru większe niebezpieczeństwo, aniżeli to, jakie przedstawia ulica dla jego zdrowia.

Tym sposobem, obok wychowawców powołanych, którzy działają w kole rodzinnym, a później w szkole, występują inni liczni wychowawcy i w pojedyńczych wypadkach często nie da się ściśle określić, co należy poczytać na rachunek tego, lub innego czynnika wychowawczego.

Wpływ rodziny. Najważniejszym czynnikiem pod każdym względem jest rodzina, której dziecko zawdzięcza właściwe jądro swego charakteru, zarówno jak od rodziców wyłącznie otrzymuje, jako dziedzictwo, swoje fizyczne i duchowe skłonności. Szkoła i życie, najważniejsze po rodzinie czynniki wychowawcze, gdy dziecko zetknie się z niemi, mogą już stosunkowo niewiele dorzucić

do kapitału podstawowego charakteru i duchowego zasobu, w jakie dziecko jest już uposażone. Z tego zasobu rozwijają się wszystkie prawie właściwości, na których w przyszłości zależy; w nim tkwią korzenie chcenia i postępowania ludzkiego. Czy człowiek zdoła myśleć jasno, czy też ma mgliste pojęcia, czy jest sumienny lub niedbały, chętny i posłuszny, uparty i hardy, czy będzie się odznaczał poważnemi dążeniami i silną wolą lub też skłonnością do używania i chwiejnym charakterem, wszystko to ujawnia się już w pierwszych latach życia. Istotną, zatym, przyczynę tych właściwości możemy upatrywać jedynie w skłonnościach odziedziczonych i w oddziaływaniu wychowania rodzinnego. Szkoła i życie zapewniają dorastającemu człowiekowi dalsze wyrobienie, tworzą z jednostki członka organizmu społecznego i stawiają mu określone zadanie, przy którym może próbować swych sił i rozwijać je w dalszym ciągu. Prowadzi to do podporządkowania jednostki celom i warunkom ogółu, do wykształcenia jej tak, jak tego wymaga jej stanowisko na usługach ogółu. „Jeżeli chcesz, kamieniu, aby cię w dom wbudowano, musisz się zgodzić na to, by cię ociosano“, jak brzmi u Rückerta. Ale warunki dla dalszej pracy jednostki na usługach ogółu opierają się zawsze na wychowaniu podczas pierwszych lat życia. Zasadnicze poglądy i pojęcia o świecie otaczającym, jakie dziecko musi posiąść, aby je zrozumieć i odpowiednio móc postępować, zdobyło ono w kole rodzinnym i dlatego też rodzina zawsze pozostanie koniecznym i naturalnym punktem środkowym wychowania.

Wychowanie narodowe i wychowanie rodzinne. To też wykładnikiem „wychowania narodowego" będzie zawsze „wychowanie rodzinne", zarówno jak rodzina określać będzie zawsze indywidualny charakter narodu. Współczesna kultura doprowadziła, coprawda, do fatalnego rozbicia członków rodziny ludowej, a przez to do wypaczenia natury. Związek pomiędzy wychowaniem rodzinnym i narodowym zaginął i może być odzyskany tylko przez powrót do punktu wyjścia, gdy — jak się wyraził Pestalozzi — „kształcić matki będziemy na to, na co przeznaczyła je natura". Zawód wychowawczy, jak go natura przepisała matce, jest właściwym zawodem kulturalnym kobiet. Już Komeński, Pestalozzi i Fröbel chcieli w pierwszym rzędzie oddać wychowanie i wykształcenie narodu w ręce matek, więc też wszelka nowoczesna reforma wychowania, o ile ma być skuteczna, musi, przedewszystkim, wypracować reformę wychowania rodzinnego.

Kwestja wychowania, jako kwestja kulturalna. Wskutek tego kwestja wychowawcza staje w środkowym punkcie wszelkich zagadnień kulturalnych. Skoro rodzina ma znaczenie siły, jednoczącej zbiorowość państwową i uzasadniającej wszelką wyższą moralność, to wszelkie wychowanie narodowe, ostatecznie, opiera się też na rodzinie. Fakty i doświadczenia pouczają nas przytym, że decyduje nietylko jej stanowisko społeczne, stosunki ekonomiczne, jej bogactwo lub ubóstwo. Dość często wyrastają z głębi warstw ludowych najdzielniejsi ludzie, którzy się w życiu doskonale kierują i zdobywają sobie wpływ ogromny na rozwój kultury; uporczywa walka, dzięki której wydostają się na wyżyny, hartuje ich siły i rozwija uzdolnienia; gdy, tymczasem, inni, przed któremi leży gościniec równy, nie są w możności wzniesienia się na szczyt i może kończą na dnie. Fakt ten powinien nam otworzyć oczy, a pod wpływem jego powinno dojrzeć przeświadczenie, iż wychowanie narodu, o ile ma otwierać wolną drogę każdemu uzdolnieniu i dać się rozwinąć każdej sile, drzemiącej w głębi ludu, musi odwołać się do wychowania rodzinnego; musi stworzyć dla niego warunki, wśród których mogłoby się rozwinąć jego oddziaływanie.

Niedostateczne wnikanie w zadania wychowawcze. Ale są także warunki, wobec których można stracić otuchę, że się znajdzie wyjście z tych wszystkich trudności.

Nadzieje, pokładane w pomocy rodziców, zwłaszcza zaś matek, w sprawie wychowania, wyrażane już przez Komeńskiego w jego „Szkole macierzyńskiej" i przez Pestalozzi'ego w jego dziełach pedagogicznych, nie spełniły się; można też wątpić, czy spełnią się w przyszłości wobec wielu zjawisk doby obecnej. Wogóle, można twierdzić, że w większości rodzin mniej jeszcze, niż za dawnych czasów, spotkać można prawdziwe zrozumienie i czas niezbędny do rozwiązywania zadań wychowawczych. Często dla wygody, lub z innych względów, przekazuje się te zadania służbie tam, gdzie w każdym razie możnaby się temu poświęcić. Brak poczucia obowiązku, jaki rodzice mają względem dzieci, brak należytego wnikania w rozwój natury dziecięcej, brak przytym zrozumienia, gdy chodzi o wybór celowy różnych środków wy-

chowawczych i stosowanie ich do natury dziecięcej, czego bezwarunkowo wymaga prawdziwie dobre wychowanie.

Trudności, nasuwające się w wychowaniu domowym. Zajęcie małych żywych istot nastręcza rodzicom tak wielkie trudności, że uważają za prawdziwe dobrodziejstwo, gdy nareszcie mogą zaprowadzić dziecko do szkoły, gdyż tym sposobem, przynajmniej na pewną część dnia, odpowiedzialność za ich czyny i postępki spada z domu rodzicielskiego. Bez porównania gorzej jeszcze przedstawiają się stosunki w biedniejszych warstwach ludności, gdzie gorzka bieda życiowa i uciążliwa walka o byt pochłania wszystkie siły członków rodziny. Od wczesnego ranka do późnego wieczora ojciec pracuje bez wytchnienia nad zdobyciem środków utrzymania i może nawet nie widuje w ciągu dnia swych dzieci, w każdym razie nie może wcale troszczyć się o ich wychowanie. Trudne więc zadanie spada całkowicie na matkę, o ile, w pomyślnym wypadku, warunki pozwalają jej na zajmowanie się domem i opiekowanie dziećmi.

Wpływ warunków społecznych i ekonomicznych. Ale i pod tym względem nastąpił zwrot fatalny w ciągu istnienia ostatniej gieneracji. Skutkiem zmiany metod wytwórczych i wzmożenia się kapitalizmu wytworzyły się takie warunki zarobkowe, które zburzyły całkowicie życie rodzinne szerokich warstw ludności. Przemysł domowy nie jest, bynajmniej, najgorszym złem, pomimo krzywdy, jaką wyrządził życiu rodzinnemu w pewnych okolicach. Zgubniejszym o wiele jest to, że przemysłowi udało się odciągnąć matki klas robotniczych od

działalności domowej i zaprząc w jarzmo pracy fabrycznej, jako tanie siły robocze do obsługi maszyn. Wczesnym rankiem musi już matka dom opuścić i często wraca dopiero późnym wieczorem. Szczęście, jeżeli młodsze dzieci trafią do żłobka lub przytułku, a starszym szkoła otworzy swe podwoje. O ile nie są czynne te urządzenia wychowawcze, starsze dzieci, zamiast oddziaływaniu wychowania rodzinnego, podlegają wpływowi ulicy. Przez to coraz większą przewagę zyskują gorsze, pospolitsze żywioły i niema nikogo, coby mógł przeciwdziałać ich zgubnemu oddziaływaniu; zwiększają, przytym, sumę wpływów, wobec których szkoła jest prawie bezsilna. Za cud prawie uważać należy, że zwyrodnienie fizyczne i moralne tych warstw ludności nie jest większe niż to, co widzimy, jeżeli weźmiemy pod uwagę wpływy niszczące, które się wytwarzają w środowisku prawdziwych proletarjuszów, wskutek nędzy mieszkaniowej, domów koszarowych, mieszkania kątem, alkoholu i wielu innych przyczyn. Bez wątpienia, jedną z głównych przyczyn upadku fizycznego i moralnego proletarjatu wielkich miast jest brak mieszkań zdrowych i wygodnych. Nieszczęśliwe dzieci, mające spędzić młodość swą przy ognisku domowym, którego wpływ jest tak odrażający, że nawet więzienia i domy dla obłąkanych tracą swą grozę, wystawione są na niebezpieczeństwo zupełnego zaniku wszelkich uczuć, na których opiera się rozwój moralny.

Ogólne zadanie wychowawcze szkoły ludowej. Stosunki powyższe wyjaśniają nie jedną psychiczną właściwość dzieci, stanowiących główną część

klas naszych szkół ludowych. Uczynić z tych dzieci ludzi dzielnych życiowo, i tym sposobem wyrównać niektóre szkody, wyrządzone im przez wpływ wychowania rodzinnego—oto wielkie zadanie kulturalne, przypadające w udziale szkole ludowej. Rozwiązać je może, naturalnie, wtedy tylko, jeżeli zwróci się do najlepszych sił natury ludzkiej i postara się je rozwinąć.

Myśl o tak daleko sięgającej działalności szkoły ludowej opanowała od czasów reformacji wszystkich wielkich wychowawców, którzy poświęcili siły swoje utworzeniu i zorganizowaniu szkoły ludowej. Wszystkim im przyświecała nadzieja, że powszechne nauczanie w szkole ludowej byłoby najpewniejszym środkiem do udoskonalenia ludzkości i podniesienia jej na wyższy stopień kulturalny. Od kilkudziesięciu lat został już wprowadzony przymus szkolny ludowy; personel nauczycielski, w którego rękach spoczywa szkolnictwo ludowe, bez porównania lepiej i gruntowniej przygotowany jest do swego zawodu, aniżeli działo się dawniej, a jednak, pomimo to, rezultaty oczekiwane nie dopisały bynajmniej w odpowiedniej mierze, a więc muszą tkwić gdzieindziej. Wykrycie ich, oraz wskazanie środków i dróg do usunięcia istniejących strat, możliwym będzie na dalszym miejscu, gdy zaznajomimy się z działalnością szkoły w poszczególnych jej kierunkach.

IV.

Wychowanie przedszkolne i w ciągu pierwszych lat szkolnych.

Zabawy i zajęcia. Ogród dziecięcy i szkoła dla najmłodszej dziatwy. Zabawy małych dzieci. Zanim dziecko wstąpi w okres przymusu szkolnego, zabawy stanowią główną treść jego życia. Jest to czynność, którą dziecko wykonywa dla niej samej, a nie dla jakiegoś celu ubocznego i z tego względu jest przeciwieństwem pracy. Psycholog Wundt nazwał zabawę dziecięciem pracy, z większą jednak słusznością możnaby, naodwrót, nazwać pracę dzieckiem zabawy, ponieważ zabawa stanowi pierwsze zajęcie dziecka, które traktuje ono zupełnie na serjo; nigdy też nie bywa tak pilne, jak przy zabawie. W zabawie cała życiowa energja dziecka, która je zmusza do czynu, ujawnia się w najwłaściwszej formie. Dla dorosłych zabawa stanowi odpoczynek, dla dzieci jest właściwie pracą, którą wykonywują aż do zupełnego zmęczenia.

Herbert Spencer zwrócił już na to uwagę, że najczęściej treścią zabaw bywa naśladowanie czynności dorosłych, przyczym czynności te przy naśladownictwie ulegają pewnemu udramatyzowaniu. Wogóle jest to słuszne i ujawnia się mianowicie w tym, że chłopcy chętniej naśladują czynności mężczyzn, dziewczynki zaś zajęcia kobiece. Niezaprzeczenie, ta różnica, ujawniająca się w skłonnościach do zabaw, dowodzi, że istnieje pewna różnica wewnętrzna płci i daje sztuce wychowania wyraźne wskazówki co do rozwoju dziecka w naj-

wcześniejszej dobie. Nie można małego dziecka zmuszać do zabawy i nie można zajmować go takiemi zabawami, które nie odpowiadają jego istocie. Dziewczynka chętnie pielęgnuje lalki, gotuje, pierze, oraz wykonywa inne czynności, naśladując w tym matkę, chłopiec, natomiast, bierze się do innych rzeczy.

Na szczególniejszą uwagę zasługuje skłonność dzieci do bawienia się najchętniej temi przedmiotami, które są symbolami wytworów ich wyobraźni. Dziecko, bowiem, jest samodzielne i twórcze w zabawie, rozwija przytym fantazję i poetyczny dar twórczy, przewyższając znacznie w tym względzie dorosłych; tworzy ono, jak artysta. Mały chłopiec widzi w kupie piasku wspaniały zamek, otoczony murem, każe klockom drewnianym maszerować, jakby wojsku, złożonemu z różnobarwnych żołnierzy, sam czuje się parostatkiem albo lokomotywą, zależnie od tego, który z dwuch przedmiotów w jego otoczeniu wywołał żywsze wyobrażenie. Mała dziewczynka owija kawałek drzewa gałgankami i widzi w nim lalkę, w którą wkłada swą własną duszę, swoje uczucia i wolę; może ona być dla niej księżniczką lub żebraczką i wszystkie wspaniałości świata nie posiadają dla niej większej wartości od tego tworu jej fantazji. Czyż nie musimy przyznać, że ta fantazja jest znacznie bujniejsza, aniżeli fantazja poety lub artysty, który w znacznie wyższym stopniu ograniczony jest prawami przestrzeni, czasu, kształtu i materji?

Wysnuwają się z powyższych spostrzeżeń ważne wskazania, jaki rodzaj zabawek należy początkowo dawać dziecku do ręki. Najprostsze są najlepsze, im zaś kunsztowniej i złudniej odtwarzają rzeczywiste przedmioty, tym mniejszą przedstawiają wartość. Im doskonalej bowiem zabawka naśladuje przedmiot, tym mniej zostawia pola do pracy twórczej wyobraźni dziecka. To też z tego względu usilnie ostrzegać należy przed temi drogiemi i kunsztownie wykonanemi zabawkami, któremi przemysł nasz obficie nas zarzuca; przeciwnie zaś, nowoczesne dążenia do wyrabiania zabawek prostych, posiadających jednak artystyczną formę, mają wielką wartość dla sprawy wychowania. Łatwo można zauważyć, że zdrowe i niezepsute duchowo dzieci przekładają proste zabawki nad wykwintne lalki, kunsztowne zwierzęta i pociągi, z któremi, przytym, muszą obchodzić się ostrożnie i delikatnie, ponieważ są droższe. Dziecko powinno mieć możność psucia zabawek, nie przez swawolę, ale przez tę ciekawość badawczą, która je prowadzi do poznania rzeczy do gruntu, niezrozumiałej dla niego przedtym. W popędzie do zabaw i wynikających ztąd czynnościach dziecięcych, ujawniają się pierwsze ślady ducha badacza i wynalazcy. Najzupełniej słusznie utrzymuje poeta, że zabawy dziecięce często mają głębokie znaczenie; a kiedy nam opowiadają, że James Watt był chłopcem marzycielskim i godzinami przypatrywał się, jak para wrzącej wody podrzucała z hałasem pokrywkę od imbryka, to również w postępowaniu naszych dzieci dostrzec możemy podobne cechy ducha wynalazczego, jakkolwiek nie każdy marzycielski chłopiec zostanie Jamesem Wattem.

Zabawy mają nadzwyczajne znaczenie nietylko dla cielesnego, ale przedewszystkiem dla duchowego rozwoju dziecka. Przyczyniają się one do wyćwiczenia wszystkich narządów, zwłaszcza oczu i rąk, i wogóle wyrabiają siłę i zręczność całego ciała. Pomagają one dziecku do zdobycia mnóstwa doświadczeń i wiadomości o przedmiotach ze świata otaczającego; nabywanie ich przychodzi mu prawie bez trudu, a dostarcza za każdym razem nowej radości. Jakiej to wprost nieprzebranej ilości doświadczeń nabywa dziecko, bawiąc się, naprzykład, wodą! Najulubieńszą tą zabawą zadawalniają się dzieci całemi godzinami i dniami, nie dochodząc nigdy do przesytu, a dostępna jest ona dla nich wszędzie w najskromniejszych nawet warunkach. Podobne znaczenie przypisujemy bawieniu się piaskiem, który również jest poprostu niezastąpionym przedmiotem dla małych a nawet starszych dzieci i, zdaniem naszym, ze względu na niewyczerpaną różnorodność zastosowania, niedoceniany bywa w pedagogice. Podobnie możnaby wykazać, na czym polega znaczenie wychowawcze powszechnie bardziej cenionych (a w przemyśle wyzyskanych) klocków do budowania, pokojów dla lalek oraz naczyń kuchennych, hełmów, szabli i innych zabawek dla chłopców. W istocie jednak, nie wyszliśmy jeszcze ponad ogólnikowe uzasadnienie znaczenia wychowawczego zabaw i określenie wpływu na rozwój ciała i ducha, zwłaszcza zaś wpływu na podniesienie fantazji. Uznaną jest powszechnie doniosła wartość gier towarzyskich na kształcenie charakteru; cenimy je dla tego, że rozwijają ambicję, poczucie odpowiedzialności

i ufności, słuszności i niesłuszności, ponieważ z jednej strony wyrabiają odwagę i wytrwałość, z drugiej zaś współczucie dla słabych i potrzebujących pomocy. Jednakże dotąd brakuje w niemieckiej literaturze pedagogicznej psychologicznego studjum o znaczeniu poszczególnych gier; w każdym razie nieznanym jest nam dzieło, w którym, na wzór amerykańskiej książki „Education by Plays and Games by G. E. Johnson", usiłowanoby przedstawić znaczenie wszystkich znanych gier pod względem psychologicznym, sięgając przytym do porównawczych studjów antropologów i historyków; jestto bowiem godne uwagi, że historja ważniejszych zabaw sięga najdawniejszych czasów i wiele z nich odnajdujemy w podobnej formie zarówno w Europie i Ameryce, jak w Japonji i Indjach.

Wszystkie te badania mogą jedynie wpłynąć na wzmocnienie przeświadczenia, że dziecko w żadnym okresie życia nie nauczy się tak wiele, jak w latach bawienia się, i dlatego zabawy muszą swe prawa zachować nawet wtedy, gdy już zacznie się poważna praca szkolna. Wewnętrzne, a zarazem najważniejsze dla rozwoju indywidualności, siły dziecka wykształcą się przez zabawy daleko pewniej, aniżeli dzięki nauczaniu szkolnemu według określonego planu.

Zabawa i praca. W najwcześniejszym okresie dzieci nie widzą przeciwieństwa pomiędzy zabawą a pracą, ponieważ traktują zabawę zupełnie na serjo i rozwijają, przytym, całą energję, do jakiej są wogóle zdolne. Jednakże istnieje pewna różnica: do zabawy zabierają się z własnej woli, praca

jest nakazaną. Istotna zatem sztuka wychowania powinna dążyć do traktowania zabawy, stanowiącej najważniejszy objaw popędu dziecka do czynu, z tą powagą, jaka odpowiada jej znaczeniu; przejście zaś do pracy, niezbędnej dla celów wychowawczych, powinna tak unormować, żeby dziecko wykonywało pracę z równą ochotą i gorliwością, jak zabawę. Wiąże się z tym pytanie, jakie zajęcia odpowiednie będą dla rozmaitych stopni wieku dziecięcego, a także w jaki sposób dadzą się one zastosować przy pomocy popędu do zabaw.

Lepienie, jako zajęcie dla dzieci. Lepienie z gliny albo plastyliny, jako zajęcie dla dzieci, należy wymienić na pierwszym miejscu. W pokoju dziecięcym doskonale nadaje się do użytku plastylina, podobna do wosku, sztucznie przygotowana, różnobarwna masa, ponieważ nie tworzy kurzu i łatwo się ugniata. Ale dobra glina jest także odpowiednim materjałem, przewyższa plastylinę taniością i przy starannym, uważnym obchodzeniu się (podkładka z linoleum) również nie przyczynia się do zanieczyszczania i nie przedstawia niebezpieczeństwa dla zdrowia. Do takiej roboty narzędzia są prawie niepotrzebne, ponieważ w palcach dziecko ma najlepsze narzędzia, jakie mu przyroda „dała do ręki". Jeżeli artyści nam mówią, że głównym narzędziem w rzeźbie jest ręka, to dodamy chętnie, że w znacznie prostszych robotach dziecięcych, w większości wypadków, wystarcza ona całkowicie. Tam, gdzie nie wystarcza, używa się do pomocy prostego drewienka, które zawsze można samemu przygotować.

Zachodzi tylko pytanie, co odtwarzać należy. Najlepszą odpowiedź na to pytanie daje nam przyroda. Dzieci, pozostawione własnemu impulsowi, same dochodzą do odtwarzania tych przedmiotów przyrody, które budzą w nich szczególne zainteresowanie. Ugniatają one z gliny jajko, jabłko, wiśnię oraz inne owoce, lub odciskają je w piasku. Od takiej nieprzymuszonej zabawy do pierwszej, pedagogicznie prowadzonej lekcji modelowania, już tylko krok jeden i nigdzie silniej nie potwierdza się wyrażenie mistrza Pestalozzi'ego, że „wszelkie kształcenie umysłowe człowieka powinno być jedynie umiejętnością dopomagania naturze we własnym jej rozwoju".

Wprawdzie początkowo tylko niewielka liczba dzieci zdoła odtworzyć dokładnie najprostszy choćby przedmiot. Zazwyczaj niedoceniamy trudności, jakie nastręcza to zadanie. Dopiero, gdy dorosły bez uprzedniego przygotowania sprobuje wykonać coś podobnego, wyraźnie uwydatnią mu się trudności tego rodzaju pracy. Nie wolno zatym od dziecka wymagać zbyt wiele i raczej zadawalniać się należy rezultatami niedoskonałemi, aniżeli zbyt wysokiemi wymaganiami osłabiać gorliwość jego. Przedewszystkim dziecko powinno mieć świadomość, że pracę wykonało samo; niedoskonała, ale samodzielna praca większą posiada wartość, aniżeli wykończona, w której dorosły brał głównie udział. Nie wyklucza to bynajmniej, ażeby wskazać dziecku, jak można pokonać te lub inne trudności, i że, przedewszystkim, należy się przyzwyczaić dokładnie patrzeć, t. j. uchwycić wszystkie liczne szczegóły i właściwości, jakie-

mi odznacza się najprostszy przedmiot w przyrodzie.

Dokładne widzenie. Pod tym względem częstokroć dorosły nie tak bardzo przewyższa dziecko, jak to się zazwyczaj przypuszcza. Wogóle dzieci widzą znacznie więcej, aniżeli przypuszczamy, mianowicie małe dzieci, których wzrok nie uległ jeszcze przytępieniu wskutek przyzwyczajenia do mechanicznego czytania i przez plątaninę liter drukowanych; a wprost zadziwiające pytania ich „dlaczego“ dowodzą, że rozmyślają o tym, co widziały i doszukują się przyczynowego związku zjawisk. Wychowawca powinien na fakt ten zwrócić uwagę i wyzyskać go, kształcenie bowiem dokładnego widzenia często bywa zaniedbywane. „Na sto osób jedna umie myśleć, ale zaledwie jedna na tysiąc umie patrzeć“, brzmi jedna z najgodniejszych uwagi sentencji Johna Ruskina; według jego przekonania, „najwyższym zadaniem człowieka na tym świecie jest umiejętność widzenia i oddania tego, co wzrokiem ujął“.

Znaczenie zmysłu dotyku. Zmysł wzroku nie może samodzielnie rozwinąć prawidłowego widzenia wzrokowego bez pomocy zmysłu dotyku. Można to obserwować w pewnym okresie wieku dziecięcego, kiedy właśnie zaczynają się tworzyć w duszy dziecka wyobrażenia przestrzenne. Ale procesy te zachodzą w tak wczesnym okresie, że dziecko nie uświadamia sobie tego. W mowie wyraża się to obrazowo, że dla sądów o świecie zewnętrznym widzenie nie jest rzeczą główną, lecz, że potrzebne jest pojęcie (od słowa jąć), ażeby rzecz była całkowicie zrozumianą. Bez zmysłu

dotyku nie moglibyśmy osiągnąć jasnych i dokładnych wyobrażeń o świecie otaczającym nas, gdy, tymczasem, możemy je wytworzyć za pomocą samego zmysłu dotyku. Spostrzeżenia nad ślepemi od urodzenia albo wcześnie ociemniałemi wykazują, że pod względem dokładności wyobrażeń przestrzennych nie ustępują oni widzącym. A tymczasem od jasnych i wyraźnych wyobrażeń zależy w wysokim stopniu wszelki rozwój duchowy. Wyraz jest tylko znakiem wyobrażenia: nie ma żadnej wartości dla rozwoju, o ile nie jest związany z określonym wyobrażeniem. Dlatego musimy bez ustanku powtarzać żądanie, ażeby ograniczyć panowanie słowa, zarówno w wychowaniu domowym, jak i w szkole.

Nauczanie poglądowe. Zajmowanie się przedmiotami z otaczającego nas świata, czyli, innemi słowy, wszelkie istotne nauczanie poglądowe i zajęcia praktyczne mają bez porównania większą wartość dla rozwoju duchowego, aniżeli nauczanie książkowe. Siedzenie bez przerwy nad książką czyni dziecko bezmyślnym, gdy, tymczasem, najprostsze roboty ręczne przykuwają nieustannie jego uwagę i na chwilę nie pozwalają mu być bezmyślnym. Nadto, każda robota ręczna wymaga ruchu fizycznego, którego dziecko potrzebuje i który posiada nieocenione znaczenie dla rozwoju cielesnego oraz dla zdrowia. Niezaprzeczenie jest to jeden z najcięższych zarzutów. jaki można uczynić szkole dzisiejszej, że jest ona wyłącznie nauczającą, że ma ławki do siedzenia, ale niema stołów ani miejsca do rozmaitych zajęć, któreby należało wprowadzić. Samo nauczanie tym więk-

szą szkodę przynosi, im wcześniej się zaczyna, gdyż im mniej mózg jest rozwinięty, tym poważniejsze są szkody, spowodowane przez jednostronną pracę duchową.

Praca ręczna i rozwój mózgu. Związek pomiędzy pracą ręczną a rozwojem mózgu w wieku dziecięcym nie jest jeszcze bynajmniej we wszystkich szczegółach wyjaśniony, i właściwie, niemożliwym jest rozważanie bliższe tak trudnych kwestji z dziedziny fizjologii mózgu w szczupłych ramach pracy niniejszej. Jednakże zaznaczyć można, że każde poszczególne ćwiczenie ręki oddziaływa na mózg, że pozostawia ślad pewien na korze mózgowej i że, wskutek tego, nauka robót ręcznych, bez wątpienia, wkracza w zakres wychowania duchowego. Ręka jest szóstym zmysłem, czynność zaś ręki—drogą, prowadzącą wprost do mózgu. Zwykle rozróżnianie pracy mózgowej od pracy ręcznej wynika z nieporozumienia, albowiem niema tak delikatnej pracy ręcznej, którąby nie wymagała w pewnym stopniu pracy mózgowej. Kto chce pracować rękami energicznie i kunsztownie, ten musi tak samo, jak przenikliwy myśliciel, posiadać mózg należycie rozwinięty. Słabość umysłowa oddziaływa na ruchy mięśniowe tak samo jak na myśl i mowę, i jeżeli ręka idjoty jest niezdolną do osiągnięcia większej zręczności, zależy to nie od niedoskonałego wykształcenia ręki, lecz od niedostatecznego rozwinięcia komórek mózgowych danego człowieka.

Dzieci słabo rozwinięte. Najbardziej przekonywających dowodów tych faktów, uzasadnionych przez najnowsze badania z fizjologii mózgu, dostarcza nam wychowanie dzieci słabo rozwiniętych. W tej dziedzinie właśnie osiągnięto największe, cudowne nieraz rezultaty, dzięki systematycznie prowadzonej nauce robót ręcznych. Przedewszystkim nie należy tu pomijać związku pomiędzy czynnością ręki a rozwojem mowy.

Czynność ręki i rozwój mowy. Według teorji Baldwina rozwój mowy dźwiękowej wiąże się z czynnością prawej ręki, kierowaną przez lewą półkulę mózgu, w której, jak wiadomo, ośrodek mowy ma swe siedlisko. Wszystkie czynności duchowe, mające związek z mową dźwiękową, jak czytanie, pisanie, rachowanie i t. d. dokonywują się głównie dzięki lewej półkuli mózgu.

Niewłaściwe plany. A więc stosowane powszechnie nauczanie szkolne, polegające głównie na ćwiczeniach mowy, ma na względzie przeważnie lewą półkulę mózgu. Z tego jednostronnego uwzględniania lewej połowy mózgu wynika, może, w znacznej części przeciążenie szkolne, któreby się uniknąć, gdyby jednocześnie wzięto pod uwagę takie zajęcia, które zależą od prawej półkuli mózgu. Stosuje się to, przedewszystkim, do pracy ręcznej, zwłaszcza wtedy, gdy lewa ręka jest w użyciu, która pracuje jednocześnie z prawą półkulą mózgu. Nauka poglądowa, przyrodoznawstwo, oraz gimnastyka oddziaływują również na prawą półkulę mózgu. Tym sposobem fizjologja mózgu dostarcza praktycznej pedagogice niezmiernie cennych wskazówek co do układania planu według innych postulatów, aniżeli dotychczasowe, w których, naprz. całkiem niewłaściwie po czytaniu i rachowaniu następuje pisanie i przez

to bez przerwy zmuszone są do pracy te same półkule mózgowe.

Przy leczeniu dzieci jąkających się, a zwłaszcza takich, u których ośrodek mowy lub drogi nerwowe wskutek choroby uległy pewnej zmianie, pedagogika lecznicza, stosując odpowiednie ćwiczenia lewej ręki, dochodziła częstokroć do ogromnych rezultatów. Czyż te fakty, łącznie z innemi wynikami najnowszych badań, nie domagają się usilnie, ażeby pracy ręcznej, mianowicie w pierwszych latach szkolnych, wyznaczone zostało inne miejsce, aniżeli to, jakie jej przypada w naszym obecnym systemie szkolnym?

Zajęcia w nauczaniu początkowym. Ważne znaczenie popędu do czynu zostało już, zapewne, przez wszystkich pedagogów uznane, nie wszyscy jednak z równą gorliwością starają się wysnuć stąd wnioski, niezbędne dla sprawy wychowania. Mianowicie, gdy chodzi o ustalenie sposobów nauczania w pierwszych latach szkolnych, niektórzy dochodzą do zadziwiających wniosków, ażeby rozwijanie tego popędu do czynu pozostawić domowi, gdzie dziecko znajduje dosyć sposobności do zajęć. Pomija się to, że obecne warunki, tak różne od dawnych, zacieśniły istotnie sposobność do zajęć dziecka w domu, jak to już zaznaczyliśmy na innym miejscu; zapomina się również, że dziecko po wstąpieniu do szkoły, zostaje silnie przez nią zaabsorbowane. Do codziennego siedzenia w szkole przybywa chodzenie do niej i, niestety, najczęściej już w pierwszych tygodniach zadania domowe, tak, że nawet dla małych dzieci okazja do swobodnego bawienia się bywa dość ograniczona.

Wielu pedagogów uznaje braki i niewłaściwości nauczania w pierwszych latach szkolnych, utrzymuje jednak, że dla naszych ogromnych organizmów szkolnych i przy wielkiej liczbie uczniów w klasach niemożliwym byłoby wynalezienie takich sposobów nauczania, któreby więcej zatrudniły dziecko. Z zarzutem tym liczyć się trzeba, ale zmiejszenie liczby uczniów dałoby się osiągnąć przez podział klas i zredukowanie jaknajwiększe liczby godzin, mianowicie w klasach niższych. Dla zdrowotnego rozwoju dzieci byłoby to tylko z korzyścią, a duchowy rozwój również nie ucierpiałby dlatego, że nauka mogłaby być prowadzona bez porównania skuteczniej. Bezstronne zbadanie tych stosunków, przy pozbyciu się, przedewszystkim, niektórych poglądów oddawna głęboko zakorzenionych u nas dzięki tradycji, doprowadziłoby, niewątpliwie, do wniosku, że, z pewnością, możliwym byłoby zreformowanie naszego nauczania początkowego i odnowienie go na podstawie zdrowych zasad Fröbla.

Zadziwiająca rzecz, iż głównie niemieckie szkolnictwo ludowe zachowywało się całkiem opornie wobec idei Fröbla. Szkoła ludowa innych krajów kulturalnych zajęła oddawna odmienne stanowisko w tym względzie.

Szkoły macierzyste (Ecoles maternelles). Jako przykład weźmy nasamprzód francuską szkołę ludową, która, zgodnie z współczesną ustawą prawną, stworzyła Szkoły macierzyste, będące uprawnioną częścią składową organizacji szkoły ludo-

wej i stanowiącej dla dzieci płci obojga przejście od rodziny do szkoły właściwej. Szkoły macierzyste winny być więcej zakładami wychowawczemi, aniżeli nauczającemi, a rodzaj i sposób wychowania ma być prowadzony na wzór tego, jakie daje wykształcona i poświęcająca się tej sprawie matka. Dziecko ma być rozwijane zapomocą zabaw i ćwiczeń ruchowych, połączonych ze śpiewem i łatwemi robótkami, bez przymusu i forsowania. Łącznie z tym musi być zaznajamianie z najczęściej używanemi przedmiotami, oraz stosunkami ze swego otoczenia, a także z najważniejszemi zasadami wychowania moralnego. Ćwiczenia, dotyczące mówienia i opowiadania, stanowią główną część nauczania, które doprowadza dzieci aż do przyswojenia sobie najprostszych zasad nauki rysunków, czytania, pisania i rachowania. Oczywiście, w wielkich środowiskach przemysłu szkoły macierzyste, przyjmujące 2 i 3-letnie dzieci, przybierają charakter żłobków i ochronek, z których, zresztą, powstały. Do urządzania i utrzymywania tych zakładów gminy nie są prawnie obowiązane, ale prawie wszędzie okazują im ogromne poparcie, które zasiłki rządowe czynią mniej uciążliwym. Prowadzenie zakładów oddane jest pedagogicznie uzdolnionym i wykształconym kierowniczkom, nadzór zaś spoczywa w ręku inspektorów szkół ludowych.

Tam, gdzie szkoły macierzyste nie istnieją, zastępują je, poniekąd, klasy dziecięce (classes enfantines), które przyjmują dzieci od lat 5-ciu i łączą się ze szkołą ludową. W większych miastach, zwłaszcza w Paryżu, klasy dziecięce są wogóle

częścią składową szkół macierzystych i stanowią połączenie tych szkół z właściwą szkołą ludową, przyjmują bowiem dzieci od lat 5 do 7-miu. W każdym razie zawsze są przyłączone do jednej z tych dwóch instytucji, t. j. albo do szkoły macierzystej, albo ludowej. W r. 1900 Paryż posiadał 159 szkół macierzystych, na które wydano okrągłe 3 miliony franków z funduszów miejskich z dodatkiem znacznych zasiłków z różnych prywatnych źródeł. Pod względem urządzenia i działalności zakłady te mają dużo podobieństwa do niemieckich ogrodów dziecięcych. Najczęściej zorganizowane są tak doskonale, że dziecko cały dzień nie odczuwa braku domu i rodziny, to też od rana do nocy dzieci mogą przebywać w zakładzie. Zajęcia również podobne są do tych, jakie są w użyciu w niemieckich ogródkach dziecięcych, być może z tą różnicą, że pod pewnym względem wychodzą poza obręb działalności ogródków dziecięcych. W każdym razie francuskie szkoły macierzyste są w całym znaczeniu zbawienną instytucją w szkolnictwie ludowym, znacznie przewyższającą w swej działalności niemieckie ochronki i ogródki, które powstają w wielu miejscach jedynie z inicjatywy prywatnej. Dzięki organizacji prawnej i poparciu rządowemu, jak również dzięki dbałości o hygjenę (nad warunkami zdrowotnemi doktorzy mają stałą pieczę) szkoły macierzyste mają zapewniony olbrzymi wpływ na wychowanie ludu.

Organizacja angielskiego szkolnictwa. (Infant departement). Podobnie angielska szkoła ludowa stworzyła w „Infant departement“ instytucję, któ-

ra odpowiada francuskim klasom dziecięcym i jest uważana jako stopień przygotowawczy do właściwej szkoły ludowej. Ogród dziecięcy, przeniesiony tam wraz ze swą nazwą niemiecką, na gruncie angielskim odgrywa znacznie większą rolę, aniżeli w Niemczech, jakkolwiek bynajmniej nie osiągnął jeszcze takiego znaczenia, jakie posiada w Ameryce.

Ogród dziecięcy w Ameryce. Stany Zjednoczone można słusznie uważać za właściwy kraj ogrodów dziecięcych, które tam stały się nadzwyczaj popularnemi zakładami. Tworzą one istotną część składową systemu szkolnego i pod względem sposobów nauczania, jak również zewnętrznego urządzenia rozwinęły się wzorowo. Prawie każda amerykańska szkoła ludowa, przynajmniej w większych miastach, jest połączona z ogródkiem dziecięcym (Chicago naprz. ma więcej niż 120 dobrze uposażonych publicznych ogrodów dziecięcych), a również seminarja i fachowe szkoły pedagogiczne posiadają ogrody dziecięce, jako szkoły, przeznaczone do odbywania praktyki. Oprócz tych publicznych ogrodów dziecięcych dużo jest prywatnych i kościelnych tego rodzaju zakładów.

Dla naszych celów wystarczy tu podnieść znaczenie ogrodu dziecięcego, wynikające z kierunku nauczania, ponieważ przedstawia on cechę charakterystyczną metody nauczania, praktykowanej w szkołach amerykańskich. Głównie godne są uwagi dwie cechy, uwydatniające się w metodzie nauczania, przyjętej w amerykańskich ogródkach dziecięcych: uwzględnianie treści życiowej ucznia, którą przynosi ze sobą do ogródka, jako

swe mienie duchowe, i to niewyczerpane staranie o wszelkie formy zajęć, zastosowanych do stopnia rozwoju dziecka i obliczonych na to, ażeby dziecko pobudzić do żywego udziału w nauce i przyczynić się do rozwoju sił. Obok zabaw, w których dzieci naśladują w najrozmaitszy sposób życie dorosłych, muzyki i bajek, będących dopełnieniem zabaw, ważną rolę odgrywają wszelkiego rodzaju zajęcia ręczne. Rysunek i malowanie, wycinanie, klejenie, składanie, szycie, plecenie, tkactwo i budowanie stanowią główną część tych zajęć. Dzięki temu ogród dziecięcy, w którym życie dorosłych jest naśladowane w najrozmaitszy sposób, staje się terenem życia dziecięcego, dającym pewną podstawę dla wiedzy, opartej na doświadczeniu i dla woli, wzmocnionej przez nieustannie powtarzające się ćwiczenia. W ten sposób najlepiej przygotowuje się kształcenie charakteru, a zarazem młodzież wchłania w siebie pewną dozę poezji życia dziecięcego i zdobywa skarb niezniszczalny dla swego późniejszego życia.

Kto zaznał miłego widoku amerykańskiego ogrodu dziecięcego, w którym prawie zawsze wita nas ze ściany pełne wyrazu oblicze Fryderyka Fröbla, temu miłe wspomnienia pomieszają się z wrażeniem żalu, że podobne zakłady tylko w niewielkiej liczbie otwarte są dla niemieckiej dziatwy

V.

Wychowanie zgodne z prawami natury.

System wychowawczy Dewey'a. — Doświadczalne szkoły pedagogiczne.

Kształcenie i szkoła w dawniejszych czasach. Szkoły dzisiejsze powstały ze szkół średniowiecznych. Zadaniem ich było przygotowywanie do określonych zawodów. Były to więc szkoły zawodowe, w których wychowanie pomijano, gdyż można je było pozostawić domowi i rodzinie.

Oczywiście, tylko dla zawodów uczonych potrzebne było jakieś wykształcenie szczególne, jak naprz. dla teologów, prawników i medyków; przeciwnie dla ludu w szerszym znaczeniu nie było potrzebne dalsze kształcenie. Tego, co było konieczne dla wykształcenia zawodowego, lud uczył się nie w szkole, lecz w życiu, w rodzinie i przy warsztacie. Wychowanie wyłącznie pozostawione było rodzinie i warunkom życiowym, o ile pominiemy kościół wraz z jego organizacją, które nieraz bardzo silny wpływ wywierały w tym względzie.

To, co myślano i pisano o wychowaniu, dotyczyło jedynie zawodów uczonych, nie zaś masy ludu, zajętej taką pracą, która nic z uczonością nie miała do czynienia. Pomimo to, nie należy przypuszczać, że lud w minionych stuleciach pozostawał bez wychowania. Młodzież obcowała z przyrodą, kształciła się w polu, w ogrodzie i w domu drogą doświadczenia; dorastającym zaś

nauka zawodowa dawała wychowanie pod pewnym względem lepsze, aniżeli to, jakie dziś dajemy młodzieży. Wiedza, zdobyta drogą doświadczenia, nie była martwą wiedzą książkową, której szkoła w wielu razach udziela, lecz wiedzą żywą, pobudzającą do działania. Obcowanie z przedmiotami otaczającemi, oraz trudności, napotykane na drodze, zmuszają wciąż uczącego się do myślenia praktycznego. Wartość tego rodzaju myślenia polega na tym, że w każdej chwili myśl musi być sprawdzona. Dlatego też myślenie praktyczne trudniejsze jest od filozoficznego, które nie potrzebuje być sprawdzanem. „Łatwo mieszczą się myśli obok siebie, ale przedmioty trącają o siebie w przestrzeni".

W swoim długim pochodzie rozwojowym ludzkość nieustannie zmuszaną była do praktycznego myślenia i właśnie tą drogą się wychowywała. Potrzeby życia musiały być zaspakajane w walce z przyrodą: i tym sposobem przyroda stała się nauczycielem ludzkości, jednak zarazem wychowawcą surowym i nieubłaganym. Za pomocą doświadczeń, okupionych nieraz ciężko, człowiek zdobywał znajomość praw przyrody, a dzięki niestrudzonej ciężkiej pracy człowiek uczył się opanowywać przyrodę.

Na podobnej podstawie powinnoby się również opierać wychowanie. Ale zaniechano tej drogi prostej, zgodnej z naturą, a wytknięto inną, zapożyczoną od uczonych wychowawców średniowiecza. Zdawało się, że wystarczy przenieść podstawy i metody, w istocie swej słuszne, do naszego ogólnego systemu wychowania, oczywiście

z pewnemi odmianami, koniecznemi w zastosowaniu do zmienionych warunków. Tym sposobem jednak popełniono błąd zasadniczy. Ogół wiedzy, jakiej wymagamy od ucznia jakiejkolwiek szkoły, istotnie inny jest dzisiaj, aniżeli w dawnych czasach, ale zasady metod nauczania pozostały takie same. Zasady te posiadają wartość jedynie dla ograniczonych celów wykształcenia zawodowego.

Jeżeli stosujemy je wogóle do wychowania, wówczas posługujemy się metodą fałszywą i pracujemy przytym całkiem nienaukowo, ponieważ wszelka metoda, nieodpowiadająca przyrodzonym prawom rozwoju, jest nienaukową.

Wychowanie zgodne z przyrodą. System wychowawczy, oparty na prawach przyrody, musi, przedewszystkim, dążyć do zaznajomienia dziecka z przedmiotami świata otaczającego, tak, iżby stosunek ich do człowieka praktycznie został zrozumiany. W tym celu, zamiast wychowania szkolnego, opartego na nauczaniu, musi być wprowadzone wychowanie z wykładami praktycznemi. Każdy plan szkolny musi być ułożony według zasad, z których Pestalozzi i Fröbel wychodzili, uważając za punkt ciężkości systemu wychowawczego rozwój sił dziecka i jego popędu do czynu. W tym popędzie do czynu Fröbel widział drogowskaz, który mu odsłaniał duszę dziecka. Dlatego mówił on: „Wszystkiego nauczyłem się od dzieci i wciąż jeszcze uczę się od nich; oddaję z powrotem tylko to, co otrzymałem“. „Najpierwszą i najistotniejszą rzeczą pozostanie zawsze czynność; w czynności, tworzeniu i zajęciach wzrasta

dziecko; z tym wiąże się postrzeganie; wyjaśnia się to przez mówienie, słowo; a to wywołuje znowu myślenie“.

Podobne myśli do tych, jakie wyraził Fröbel, napotykamy także u Komeńskiego, Rousseau'a, Pestalozzi'ego, Jean Paul'a, a również znajdują one wyraz w najrozmaitszej formie u współczesnych reformatorów szkolnych. Najkonsekwentniej i najbezwzględniej przedstawił je Amerykanin Dewey, który na nich zbudował cały swój system wychowawczy i doszedł, tym sposobem, do technologicznego planu wychowania, któryśmy już scharakteryzowali. W krótkich zarysach podajemy tutaj główne myśli systemu wychowawczego Dewey'a, podług wykładów jego na temat: „Szkoła i społeczeństwo“.

System wychowawczy Dewey'a. Do uzasadnienia swojego systemu wychowaczego Dewey doszedł nie na mocy pewnych, z jakiejś teorji wysnutych zasad, lecz rozwinął swoje zasady wychowawcze z doświadczeń, które wykonał w szkole, założonej przez niego przy uniwersytecie w Chicago. Przedsięwzięcie rozpoczęto od zagadnień, stawiając przedewszystkiem pytania: 1) Co i w jaki sposób może podziałać, ażeby szkołę połączyć silniejszym węzłem z życiem dziecka w jego codziennym otoczeniu, tak, iżby przestała być miejscem, do którego dziecko przychodzi tylko odrobić lekcje? 2) Co czynić, aby znaleźć materjał nauczania, któryby miał pozytywną wartość, rzeczywiste znaczenie we własnym życiu dziecka i który nawet dla młodszego dziecka posiadałby wartość dostateczną, ażeby pobudzić do zdobywania

uzdolnień i wiadomości, mających dla małego ucznia takie same znaczenie, jak studja dla starszego? 3) W jaki sposób prowadzić naukę przedmiotów formalnych—umiejętność czytania, pisania, rachowania—ażeby doświadczenia i zajęcia życia codziennego stanowiły punkt wyjścia i stałe widoczną podstawę dla nich, a także żeby sprawność dotyczyła tych czynności, które same przez się mają znaczenie? 4) Jakim sposobem może być osiągnięta indywidualizacja wychowania?

Pytania te traktowano jako zagadnienia, które usiłowano rozwinąć nie drogą teoretyczną, lecz drogą działania praktycznego przez pracę w szkole wychowawczej. Wynikła ztąd konieczność ugruntowania całej pracy szkolnej na własnej działalności dziecka, czyli innemi słowy: uczynić roboty ręczne punktem ciężkości wychowania. Przytym zostały wytknięte trzy główne kierunki: 1) Zajęcia w warsztacie przy pomocy narzędzi do obrabiania drzewa i innych materjałów. 2) Zajęcia przy kuchni i 3) Zajęcia tkackie, szycie i tkactwo. Nie pominięto też ścisłego związku, jaki zachodzi pomiędzy naukami przyrodniczemi, a pracą ręczną, polegającego na tym, że nauki przyrodnicze najczęściej są doświadczalne i w wysokim stopniu wymagają zręczności ręki oraz wprawy ręki i oka w pracach, odnoszących się do studjów.

Wykład historji dla młodszych dzieci został powiązany z pracą ręczną w ten sposób, że same wykonywały narzędzia, sprzęty domowe oraz broń. Drugą stronę wychowania tworzyły zajęcia artystyczne: rysunek, malowanie i lepienie. W związku z tym prowadzone też było wychowanie fizyczne za pomocą gimnastyki i innych ćwiczeń, albowiem uważa się je za środek do rozwijania moralnych i duchowych uzdolnień za pośrednictwem ciała. Największą część zasobów zdobytych dziecko otrzymuje dzięki pracy fizycznej, jeszcze zanim duch jego zacznie pracować systematycznie. Szkoła więc musi postawić sobie za zadanie uporządkowanie tych różnych czynności fizycznych, kierowanie niemi i zorganizowanie ich według naukowo uzasadnionych wskazań, tak, ażeby wykonywanie ich nie było przypadkowe, jak to się dzieje poza szkołą. Wynika stąd zadanie takiego połączenia różnorodnych czynności praktycznych, ażeby utworzyły nieprzerwany łańcuch, żeby każdy rodzaj ćwiczeń prowadził do nowych trudności, i żeby każdą z tych trudności dziecko mogło pokonać. Różnorodne formy zajęć, prowadzonych w szkole, wybrane zostały przez wzgląd na to, że wymagają zręczności i siły duchowej, skierowanej w określonym celu, a zarazem dlatego, że stanowią jedne z najważniejszych czynników życia codziennego. Mieszkanie, w którym przebywamy, pożywienie, odzież, oraz osobista własność dziecka interesują je najbardziej. Dzięki tym zajęciom ćwiczą się narządy zmysłów: pamięć, zdolność sądzenia u dziecka; przyzwyczaja się ono do porządku, pracowitości, do uważnego obchodzenia się z narzędziami i sprzętami, i dochodzi do przeświadczenia, że czynności te spełniać należy systematycznie, a nie zależnie od przypadku. Nadto dziecko nabywa wiadomości z różnych dziedzin, i tak: z chemji dzięki, gotowaniu, z arytmetyk i gieometrji, dzięki robotom stolarskim, z geogra-

fji, dzięki pracom teoretycznym, związanym z tkactwem i szyciem. Objaśnianie różnorodnych wynalazków, oraz wpływ ich na życie społeczne i urządzenia polityczne przygotowują nauczanie historji. W tej dziedzinie właśnie program stosunkowo łatwo daje się ułożyć. Z najmłodszemi dziećmi zaczyna się od domu i zajęć domowych. Potym wprowadza się przemysł fabryczny, górnictwo i leśnictwo. Zaznajamianie z różnemi rodzajami przemysłu, od których zależy życie, prowadzi do poznania surowych materjałów, a skutkiem tego z jednej strony do początków nauk przyrodniczych, z drugiej—do rozważania historycznego rozwoju przemysłu i odnośnych wynalazków. Rozpatruje się najpierw człowieka na pierwotnym stopniu rozwoju, który dopiero powoli przechodzi do życia ucywilizowanego. Dziecko, zainteresowane badaniem życia ludzkiego, jakie było przed wiekami, otrzymuje rzut oka na rozwój ludzkości, która przez szereg wynalazków została doprowadzona do dzisiejszego stanu cywilizacji. Proste formy życia prawieków wykazują pod pewnym względem powinowactwo z życiem dziecka i gdy mu wciąż tę drogę wskazujemy, po której ludzkość kroczyła naprzód i robiła postępy, zajmowanie się rozwojem ludzkości nabiera znaczenia wychowawczego.

Poświęciwszy kilka lat tego rodzaju studjom, zaczynamy właściwy wykład historji od dziejów Ameryki, która przez opisy życia Indjan łączy się bezpośrednio z historją wieków zamierzchłych. Następuje potym historja starożytna w chronologicznym porządku.

Wykład przyrody trudniej ująć w system, skonstruowany według podobnych wskazań. Dlatego też program wykładów w szkole Dewey'a ogranicza się do zasad ogólnych, które wymagają jeszcze specjalnego opracowania. Przez pierwsze dwa albo trzy lata powinna być rozwijana w dzieciach zdolność do obserwacji, a także zainteresowanie, połączone ze współczuciem do sposobu życia roślin i zwierząt. Wiąże się z tym ziemioznawstwo, ponieważ wszelkie życie pochodzi z ziemi i do niej też wraca. W dalszym ciągu może być roztrząsane stosowanie sił przyrody do poruszania maszyn, któremi posługują się ludzie w pracy kulturalnej. Muszą być przedstawione środki komunikacji i przewozowe, od najprostszych form, aż do najbardziej złożonych w czasach teraźniejszych, od wozów nomadów, aż do kolei elektrycznej, którą dzieci widują w olbrzymich domach wielkich miast. Zajęcia praktyczne przy zamkach, zegarach i innych wynalazkach mechanicznych dają doskonałą podstawę do wykładów fizyki, które następują później, podobnie jak gotowanie dostarcza sposobności do zdobycia najważniejszych pojęć z nauki o cieple. W ten sposób wszystkie te zajęcia traktowane są nie jako cel sam w sobie, lecz jako środek wychowawczy; nie jako przedmiot naukowy, lecz jako środek, skłaniający dzieci do zrozumienia potrzeb społeczeństwa i do wyjaśnienia, jak dzięki przenikliwości ludzkiej i wniknięciu w przyrodzone warunki jego istnienia potrzeby te mogą być zaspokojone. W ten sposób nauczanie zyskuje znaczenie społeczne, stanie się celem życia dla dziecka, a szkoła, będąca dziś

miejscem, stojącym na uboczu od życia, gdzie tylko lekcji nauczyć się trzeba, stanie się zgodną z naturą i nadzwyczaj ważną częścią zbiorowego życia. Wprowadzenie zajęć praktycznych odnawia całą atmosferę szkolną. Szkoła wiąże się z życiem i staje się rozwijającym się społeczeństwem w minjaturze.

Oczywiście, wszystko to prowadzi do radykalnej zmiany w sprawie szkolnictwa, a co do wielkiej doniosłości jej łudzić się niepodobna. Jest ona równie radykalną, jak przemiana, której uległo nasze życie społeczne i któremu w dalszym ciągu ulega. Zmiany takie nie mogą dokonywać się nagle, nie dadzą się przeprowadzić z dnia na dzień, mogą się tylko rozwijać drogą całkiem powolną. Ale już zaczynają się. Wprowadzenie w naszem szkolnictwie zajęć praktycznych, usuwanie na dalszy plan zajmowania się samemi środkami pomocniczemi nauczania i ćwiczeniami formalnemi, podkreślanie pierwiastku wychowawczego we wszystkich przedmiotach, nie jest dziełem przypadku, lecz w związku z przygotowującą się reformą. Musimy tylko zrozumieć nowe wpływy w całym ich znaczeniu i dać się rozwinąć idejom tak, ażeby przeniknęły istotę naszego nauczania i wychowania i mogły mu dać nową podstawę. Dopiero wtedy racjonalnie traktować będziemy zadanie wychowania; wymaga ono, ażeby każde dziecko wychowane zostało na członka społeczeństwa ludzkiego, które musi podlegać zasadzie podporządkowywania jednostki ogółowi.

Każdy, kto bada uważnie, przyzna, że dzisiejsze nasze wychowanie pod tym względem niedomaga. Jesteśmy opanowani w najwyższym stopniu jednostronnemi i ciasnemi zasadami specjalizowania i prawie średniowiecznemi pojęciami o wiedzy i wykształceniu. Wychowanie skierowane jest przeważnie, nawet niemal wyłącznie, do strony intelektualnej naszej istoty, do rozumu, pielęgnując chęć uczenia się tylko po to, ażeby nagromadzić wiadomości i rozporządzać pewną ilością tradycyjnego materjału naukowego. Ale system ten nie nadaje się do rozbudzenia popędów i zdolności, do rozwinięcia czegoś z siebie, do tworzenia czegoś pożytecznego lub artystycznego.

Od czasu do czasu słyszymy, że wprowadzenie zajęć praktycznych do szkoły robót ręcznych, wykładów doświadczalnych z przyrody, oraz innych nowości w naszym szkolnictwie, przyczyni się do wytworzenia specjalistów, a wskutek tego dzisiejsze nasze dążenie do bogatego i wszechstronnego rozwoju ducha zostanie zniweczone. Wbrew temu twierdzić należy, że właśnie nasz dzisiejszy system wychowawczy sprzyja w najwyższym stopniu tworzeniu się specjalistów i wprost uniemożliwia przy tej jednostronności wykształcenie ogólne. Nasza szkoła dzisiejsza przez to, że odrzuciła wyrobienie ręczne i artystyczne, oraz wykłady, oparte na doświadczeniu, już sama na siebie wydała wyrok najsurowszy i dała dowód, że musi być gruntownie przekształcona, o ile ma stać się prawdziwym zakładem wychowawczym.

Jakkolwiek podstawy takiej współczesnej szkoły wychowawczej rozważaliśmy na przykładzie szkoły wychowawczej, założonej przez Deweya i ocenialiśmy szczegółowo jego system, to jednak

nie możemy pominąć milczeniem, że ten Amerykanin miał poprzedników na niemieckim gruncie. Nie uznaje on wprawdzie innych pedagogów prócz Fröbla, ale wpływ Fröbla na jego ideje jest nader wyraźny. Pedagog ten przedewszystkiem, obok nauk Pestalozziego, wywarł taki wpływ na młode szkolnictwo amerykańskie, o jakim w Niemczech nie mają pojęcia.

I nietylko istotną częścią systemu szkolnego wogóle stał się ogród dziecięcy, ale również metoda jego stanowi wzór dla lepszych szkół amerykańskich. W niektórych miejscach debatowano nad tem, ażeby cały system nauczania oprzeć na idejach Fröbla, co było nadzwyczaj interesująco przedstawione na wystawie pedagogicznej w St. Louis w r. 1904 w dziale gmin mormońskich stanu Utah. Takim zakładen wychowawczym w wielkim stylu jest również szkoła doświadczalna przy seminarjum pedagogicznym uniwersytetu Columbia w New-Yorku (Horace Mann School), w której obecnie pracuje Dewey.

Pedagogiczne szkoły doświadczalne. Tego rodzaju doświadczenia pedagogiczne wymagają nietylko idejowych i wytrawnych nauczycieli, lecz także znacznych środków, których dostarczyć zechce tylko rząd dalekowidżący. W Ameryce warunki te zbiegają się, i tym szczęśliwym okolicznościom zawdzięczają Amerykanie swoje współczesne szkoły wychowawcze. W Niemczech dalszy rozwój idei Fröbla powstrzymał nietylko brak środków, ale także duch konserwatyzmu, przenikający szkolnictwo oraz inne instytucje publiczne. Inaczej bowiem z idei tych, które samodzielnie

rozwijali zwolennicy nauki Herbartowskiej, zwłaszcza zaś O. W. Beyer, wytworzyłyby się niezawodnie i na niemieckiej ziemi odpowiednie szkoły wychowawcze. Tendencje w tym kierunku, widoczne w niektórych zakładach wychowawczych, szczególnie w seminarjum pedagogicznym przy uniwersytecie w Jenie wymagają tylko dalszego rozwinięcia, by doprowadzić do równie pomyślnych rezultatów, do jakich już doszły amerykańskie zakłady wychowawcze.

VI.

Uzasadnienie psychologiczne i pedagogiczne konieczności nauczania praktycznego.

Psychologiczne uzasadnienia nauczania praktycznego. Żądanie, ażeby nauka szkolna odbywała się drogą praktyczną, daje się naukowo uzasadnić. Uzasadnienie to wynika ze zbadania warunków fizjologicznych, w jakich dokonywa się rozwój mózgu dziecięcego.

Siła myślenia i zdolność do pracy zależą od liczby komórek, których zdolność do funkcjonowania została rozwinięta. Ponieważ rozwoj ten może dokonywać się tylko w wieku młodzieńczym i uwarunkowany jest działalnością narządów zmysłowych oraz mięśni, zatym znaczenie ich dla sprawy rozwoju mózgowego nie może być zaniedby-

wane. Główną rolę odgrywa przytym tak zwany zmysł mięśniowy, czyli zdolność naszego ciała, polegająca na doprowadzeniu do mózgu czuć ruchowych, jakie powstają przy zabawie, gimnastyce i wszelkiego rodzaju robotach ręcznych. W ten sposób tworzą się wyobrażenia i pojęcia. od których zależy uczucie i wola. O tym, jak ważne są zajęcia ręczne dla rozwoju mózgu, przekonywa nas fakt, że w mózgu ludzkim liczba komórek, kierujących ruchami rąk i ramion znacznie jest większa, aniżeli dla innych części ciała, z wyjątkiem twarzy i nóg.

Jednakże przy gimnastyce, naprzykład, i przy pospolitszych robotach ręcznych palce z licznemi mięśniami mniej bywają czynne; dopiero delikatne zajęcia ręczne uwzględniają je i one to właśnie wywierają wpływ dobroczynny na rozwój nerwów ruchowych w mózgu. Ponieważ nadto łatwiejsze jest opanowywanie dużych grup mięśniowych, aniżeli małych, przeto najlepsze ćwiczenia gimnastyczne nie mogą zastąpić delikatnych zajęć ręcznych. Stąd wynika, że przy nauczaniu robót ręcznych należy mieć to na względzie, ażeby zaczynać od ćwiczeń dużych grup mięśniowych. Uwzględnia się to właśnie w szkołach dla dzieci słabo rozwiniętych, których niedostatecznie rozwinięty organizm wymaga specjalnych środków wychowawczych. Powszechne prawidło pedagogiczne „od łatwiejszego do trudniejszego“, ulega poniekąd zmianie, tak, iż głosić należy: „od grubszego do delikatniejszego“. Proste ćwiczenia tułowia, ramion i nóg muszą przygotować do ćwiczeń obu rąk i palców.

Wykształcenie obu półkul mózgowych zapomocą ćwiczeń prawej i lewej ręki. Szczególną uwagę zwrócić należy na to, ażeby obie ręce możliwie równomiernie były ćwiczone. Związek pomiędzy czynnością prawej ręki i rozwojem lewej półkuli mózgu jest już tak w fizjologii mózgu ustalony, że sztuka wychowania może już zadać sobie pytanie, czy przez ćwiczenia lewej ręki nie dałoby się wpłynąć dodatnio na rozwój prawej półkuli mózgu i dzięki temu osiągnąć większą sprawność mózgową. Można też powiązać z tym kwestję przeciążenia. Jeżeli bowiem wobec dzisiejszych badań możemy z dostateczną pewnością twierdzić, że wszystkie przedmioty, posługujące się mową, zmuszają do pracy głównie lewą półkulę, że zatym czytanie, pisanie, liczenie mechaniczne i uczenie się na pamięć uwzględniają tę właśnie półkulę, to fakt ten daje nam niewątpliwie wskazówkę do wyjaśnienia wielu objawów przeciążenia, wynikających z przyjętego powszechnie wykładu szkolnego. Wprawdzie pedagogika praktyczna nie zajęła się jeszcze tą kwestją, jak przez wprowadzenie takich przedmiotów, które, podobnie jak roboty ręczne, zmuszają do pracy obie półkule, możnaby uchronić młodzież od przeciążenia. Jednakże konieczności większego zajęcia się temi kwestjami niż dotychczas dowodzą usilnie doświadczenia, jakich świeżo dokonano tu i tam w wychowaniu leczniczym; naprzykład, leczenie zaburzeń mowy, zapomocą ćwiczeń prawej i lewej ręki, które, w pewnych razach, doprowadziły aż do rozwinięcia nowych ośrodków mownych w prawej półkuli mózgu.

Błędne rozróżnianie pracy ręcznej i mózgowej. W każdym razie możemy już dziś z całą pewnością utrzymywać, że zwykle rozróżnianie pracy ręcznej i umysłowej jest błędne, że niewątpliwie każdy rodzaj delikatnej pracy ręcznej sprzyja również rozwojowi mózgu. Ręka, podobnie jak oko i ucho, jest narzędziem zmysłowym; sprawność ręki ma odpowiednie siedlisko w głowie i w mózgu, zatym kształcenie jej stanowić będzie zarazem jedną z form wychowania duchowego.

Wnioski praktyczne. Nie wyciągnięto dotąd z tych faktów wniosków praktycznych, które mogłyby mieć przecież wpływ doniosły na całą sprawę wychowania. Pedagogika szkolna lecznicza, która w kierunku wprowadzania zajęć ręcznych posunęła się najdalej, nie wszędzie uczyniła to z jasną świadomością co do właściwego znaczenia zajęć ręcznych dla duchowego rozwoju. W większości wypadków roboty ręczne zostały wprowadzone ze stanowiska czysto zewnętrznego, ze względu na praktyczne korzyści, jakie mniej zdolne dzieci osiągnąć mogą w późniejszym życiu z nauki robót.

Doświadczenia pedagogiczne, dotyczące nauczania praktycznego. Ażeby dowód konieczności nauczania praktycznego, cośmy już wykazali przy pomocy psychologji, poprzeć siłą przekonywającą, należy wprowadzić drugi jeszcze moment: doświadczenie pedagogiczne, które można zdobyć jedynie przez obcowanie z młodzieżą i prowadzenie wykładów. Zwolennikami nauczania praktycznego doświadczenie uczyniło wielu z tych, którzy wcale nie byli obznajmieni z jego uzasadnieniem psychologicznym. Kto kiedykolwiek obserwował ożywienie dzieci i niestrudzoną ich gorliwość przy praktycznych czynnościach podczas gier i innych zajęć, ten nie będzie wątpił o ich doniosłym znaczeniu dla sprawy wychowania. To też zrozumiałą jest rzeczą, że każdy z wielkich pedagogów musiał dojść do konieczności wprowadzenia zajęć ręcznych i że dlatego w szeregu żądań, stawianych od czasu Komeńskiego i Rousseau'a, od Pestalozziego i Fröbla, snuje się, jak nić czerwona, żądanie wprowadzenia zajęć ręcznych do systemu szkolnego. Opis przenikliwego Bogumiła Goltza w jego „Księdze dziecięctwa", który przenosi nas do duszy dziecka, przejętego radością tworzenia, jest dziś równie słuszny, jak dawniej, i pozostanie takim zawsze. Przedstawia on szczęśliwość chłopca, którego najulubieńsi przyjaciele są stolarze, cieśle i tracze, i który nigdzie nie bawił się tak chętnie, jak na dziedzińcu, gdzie leżały stosy belek i desek. „Co to było za szczęście, gdy można było być czynnym, pracować razem z nimi! Wszyscy zarówno mieliśmy chęć do pracy; o sobie to tylko wiem, że początkowo, gdy się dorwałem do narzędzi, z radości, że mi wolno do woli heblować, piłować, wiercić, tak się bez żadnego celu zapracowywałem, że aż mi ręce mdlały."

Kształcenie woli i charakteru. Obserwacje nad dziećmi przekonywują nas codziennie, że nic tak dalece nie budzi w nich zainteresowania, jak zajęcia praktyczne, i dlatego też stanowią one najważniejszy środek do kształcenia charakteru. Nasze wychowanie dzisiejsze posiada braki w tym względzie dlatego, że oddziela wiedzę od działania, i że

o tyle niedocenia to drugie, o ile przecenia pierwsze. Hodujemy sztucznie wysoko rozwiniętą inteligiencję, ale zaniedbujemy kształcenia dzielnych osobników, których postępowanie określa ich charakter moralny. Uskarżamy się na nerwowość i brak energji naszej młodzieży, na żądzę użycia i słabą wolę, które nawet hojnie uposażonym osobnikom uniemożliwiają osiągnięcie jakiegoś wyższego celu; zapominamy jednak, że naszym przewrotnym systemem wychowawczym sami tworzymy podłoże dla cech tych, a gdy one się rozwiną, wówczas już żadnemi środkami nie dadzą się usunąć. I nie jest to bynajmniej przypadek, że prawie wyłącznie kulturze umysłowej młodzieży naszej towarzyszy zepsucie etyczne, jak to przekonywująco wykazał F. W. Förster w odczycie „Seksualna etyka i seksualna pedagogika“, wygłoszonym w Mannheimie r. 1907 (Sprawozdanie z III kongresu niemieckiego Towarzystwa do zwalczania chorób płciowych, Lipsk 1907). Niebezpieczeństwo każdej wyłącznie umysłowej kultury polega na tym, że duch żyje abstrakcjami, a nie jest wdrożony do kontrolowania ciała. Pestalozzi już utrzymywał słusznie, że wszelka rozwaga i panowanie nad sobą polega na tym, że nic nie czynimy bez żywej obecności naszego sumienia; najlepszym zaś środkiem do wyćwiczenia stałej obecności naszych najlepszych zasad są roboty ręczne i zajęcia domowe. Szwedzki zaś pedagog Palmgren, twierdzi wprost, że wyższy rozwój etyczny kobiet w większości wypadków stąd pochodzi, że wskutek zajęć domowych duch jest przyzwyczajony do uduchowiania i kontrolowania czynności

konkretnych, gdy tymczasem mężczyźni żyją w abstrakcjach.

Słaba wola wynika ostatecznie z niedostatecznego rozwoju mózgu; jest on, również jak słabo rozwinięty układ mięśniowy, następstwem błędnego wychowania, o ile nie wchodzą w grę cechy odziedziczone, których wychowanie nie mogło usunąć. Wiotkie mięśnie i słaba wola są rezultatem tych samych przyczyn, opanowywanie zaś żądz i namiętności wiąże się jaknajściślej z opanowywaniem układu mięśniowego. Wszelkie ćwiczenia cielesne, które służą do podporządkowania woli układu mięśniowego, mogą zarówno wyrabiać siłę panowania nad sobą. Dzieje się właśnie tak, jak mówi Rousseau, że ciało słabe stawia żądania, ale silne ciało ulega, pod warunkiem, że wola była kształcona w sposób właściwy,

Zainteresowanie ucznia przy nauczaniu praktycznym. Należy zaznaczyć, że nauczanie praktyczne w zupełnie innem stopniu budzi zainteresowanie ucznia aniżeli objaśnienia teoretyczne i ćwiczenia ustne. Fryderyk Paulsen słusznie utrzymuje w swoim systemie etyki, że na stu młodzieńców, uczęszczających do szkół wyższych, 90 co najmniej doznawałoby więcej radości przy zajęciach ręcznych, aniżeli przy ćwiczeniach ustnych i piśmiennych. Jest to zjawisko, które bynajmniej zadziwiać nie może i które powtarza się w podobny sposób we wszelkiego rodzaju szkołach, a także na wszystkich stopniach działalności ludzkiej. Kto głębiej zajmował się naukami przyrodniczemi, wie, jak mało zadawalniają przytym właściwe studja książkowe i jak jedynie obserwowanie przyrody dać

może całkowite zadowolenie. Każde spostrzeżenie i każde doświadczenie, chociażby najprostsze, jest pytaniem, zwróconym do przyrody, a przyroda daje zawsze jasne i niedwuznaczne odpowiedzi, o ile pytanie było postawione właściwie. Ale tym samym badacz również zmuszony jest do jasnego i rzetelnego przyjmowania rezultatów swej pracy. O ile każde niepowodzenie prowadzi do ostrożności, o tyle znów powodzenie w pracy rozwija ufność w siebie, podnosi uwagę i zainteresowanie. Tym się tłumaczy fakt, w gruncie rzeczy całkiem zrozumiały, który jednak trzeba wciąż jeszcze wykazywać jako coś niezwykłego, że wszelkie rodzaje wykładów praktycznych należą do najulubieńszych zajęć dzieci wszelkiego wieku; że wszelkie doświadczenia, wszelkie manipulacje z narzędziami, gotowanie, budownictwo są to zajęcia, do których dzieci wracają zawsze chętnie i bez przymusu i wobec których mogą zapomnieć o wszystkim, nawet o sobie samych. Nauczanie praktyczne jest prawie jedyne, w którym dzieci bez wszelkiego zgoła przymusu biorą udział i przy którym, o ile jest należycie prowadzone, można się obejść bez środków dyscyplinarnych.

Stosunek ucznia do nauczyciela. Przytym stosunek nauczyciela do ucznia zmieni się i będzie przyjaźniejszy, aniżeli dotychczas. Nauczyciel stanie się ich przyjacielem i pomocnikiem, a dzieci same przez się będą chętne i gorliwe. Każdy znak i każdą uwagę przyjmą z wdzięcznością, tak, iż całkowita pomoc nauczyciela może ograniczyć się do tego, ażeby kształcić je w patrzeniu i zastanawianiu sięor az prowadzić do samodzielności.

Kierownik wykładów praktycznych nie powinien używać dużo słów, istnieje bowiem „taka mądrość praktyczna bez słów, o jakiej nie śniło się mądrości szkolnej“, jak mówi przekonywująco K. v. Raumer.

Rozpoznawanie uzdolnień ucznia. Nauczanie praktyczne nastręcza również szkole sposobność poznania „całego człowieka“, i niejeden chłopiec, który przy nauce przedmiotów sprawiał nauczycielowi udręczenie i zgryzotę, staje się miłym i cennym przy warsztacie, doświadczeniach i prowadzeniu spostrzeżeń przyrodniczych na otwartym powietrzu; niejedna dziewczynka przy robotach ręcznych i gotowaniu wykazuje takie zdolności, których nikt się nie domyślał. Zatym nauczanie praktyczne jest istotnym środkiem pomocniczym do lepszego rozpoznawania zdolności dzieci i skierowywania, zwłaszcza dorastających chłopców, do odpowiednich dla nich zawodów.

Rozwój cnót społecznych. Jeżeli dodamy, że wykład taki rozwija w dalszym ciągu cnoty społeczne gotowości do wzajemnego pomagania sobie i oceniania bliźnich według ich dzielności i że zaszczepia zamiłowanie do oszczędności i porządku, to dziwić się jedynie należy, że dotychczas tak niewielkie miał znaczenie w wychowaniu szkolnym. Gdy rozważamy nasze plany i urządzenia szkolne, to chwilami wprost mamy wrażenie, że obliczone są na to, ażeby młodzież wychowywać nie dla życia praktycznego, lecz trzymać ją jak najdalej od wszelkich z nim stosunków. Herbert Spencer mówi w swej książce o wychowaniu: „Gdyby dziwnym zbiegiem okoliczności nie zachowały się o nas

żadne ślady dla dalekiej przyszłości prócz kajetów egzaminacyjnych i podręczników szkolnych, to możemy sobie przedstawić, w jakim kłopocie znalazłby się badacz tej zamierzchłej epoki. Możemy sobie wyobrazić, że doszedłby do wniosku, iż ma do czynienia z kursem szkolnym jakiegoś zakonu lub też przygotowującym do życia w celibacie, a więc ludzi, nie mających związku z życiem praktycznym.“

Uzdolnienia indywidualne. Niemożność większego uwzględniania różnicy uzdolnień leży w charakterze naszych szkół ogólnych i przyjętego w nich nauczania. Do tych nieskończenie różnych istot szkoła musi przystępować z jednakowemi przepisami, ten sam materjał naukowy musi im dostarczyć jednakowej strawy duchowej, a taki sam czas wykładu pozostawia im jednakowy, ściśle ograniczony, czas do zabaw, mających rozwijać ich siły. Przy wykładzie prowadzonym według pewnej, w poszczególnym wypadku mniej lub więcej ustalonej metody, niepodobna uwzględniać wogóle tego, że uzdolnienie jednego dziecka ujawnia się przedewszystkim w zakresie postrzegania, gdy tymczasem inne odznacza się zdolnością pamięciowego odtwarzania lub też fantazją twórczą. Wiadomo, że bywają też różne uzdolnienia do oddzielnych przedmiotów; mówią naprz. o zdolnościach do języków albo do przedmiotów przyrodniczych, zwłaszcza rozpowszechnione jest mniemanie, że do uprawiania matematyki niezbędne jest uzdolnienie specjalne. Bezwątpienia jest to słuszne o tyle, że dzieci już z domu wynoszą różne skłonności do zajmowania się tym lub innym przedmiotem i że

uzdolnienie w jakiejkolwiek dziedzinie samodzielne i prowadzące do poważnych rezultatów, każe przypuszczać skłonność wrodzoną. Opowiadają o wielkim matematyku Gaussie, że jako uczeń najniższej klasy w szkole ludowej wykazał wybitną zdolność do matematyki, która przy dodawaniu zwykłych szeregów liczbowych ujawniła się w samodzielnym wynalezieniu prawa szeregów arytmetycznych. Podobnych przykładów dostarcza nam w znacznej liczbie historja lat młodzieńczych innych znakomitych ludzi na polu sztuki i nauki. Ale i naodwrót, nie brak opowiadań w wielu razach wiarogodnych, że ludzie wybitni duchowo posuwali się w szkole powoli i w żadnym razie nie zdradzali szczególnych uzdolnień, lecz przeciwnie, niektórzy uchodzili nawet za ograniczonych, jak bracia Humboldt, Liebig i t. d. Z jednej strony objaśniają to może wielkie różnice w rozwoju ducha ludzkiego u różnych osobników, z drugiej strony widzimy ztąd, jak wielkie trudności napotykamy przy ocenianiu indywidualnych uzdolnień, prawie nie dające się zwalczyć przy nauczaniu w klasie. W każdym razie jestto szczęście prawdziwe, że plany szkolne przedstawiają taką rozmaitość, iż przynajmniej do pewnego stopnia uwzględniona jest potrzeba dziecka, żądnego takiego pokarmu duchowego, któryby odpowiadał jego uzdolnieniom. Należałoby tylko zerwać z dążeniem do osiągnięcia możliwie równomiernych rezultatów w różnych dziedzinach i zawsze mieć świadomość tego, że prawdziwe wychowanie polega nie na przygotowywaniu możliwie jednakowych osobników, lecz właśnie na rozwijaniu indywidualności. Że w życiu tak rzad-

ko spotykamy ludzi, myślących samodzielnie, i że, wogóle, t. zw. oryginałów mamy dziś bardzo niewielu, przypisać należy wychowaniu, które usiłuje każdą jednostkę od młodości wtłoczyć w pewien schemat „wykształcenia ogólnego.“ Schemat taki nie zostawia miejsca dla kształcenia samodzielnych osobowości, szkoła nasza nie ma czasu ani ochoty poświęcać się temu szczególnie. Jeżeli w wielkim systemie szkolnym każdy nauczyciel dąży tylko do tego, ażeby dostarczyć do klasy wyższej towaru możliwie jednolitego, jako rezultatu swej sztuki wychowawczej, to bynajmniej nie jest dziwnym, że towar ten nosi za zbyt wyraźnie markę roboty fabrycznej i niwelowania.

Najpewniejszym środkiem przeciwdziałania temu złu byłoby wprowadzenie innej metody nauczania, któreby skierowywało dziecko ku twórczości i prowadziło do rozwoju jego sił produkcyjnych. Liczne sposoby, odnoszące się do tego, są już poniekąd uwzględniane w dzisiejszych reformach wychowawczych: zaprowadzenie laboratoratorjów i lekcji postrzegania, warsztatów do obrabiania różnych materjałów, kuchni i ogrodów szkolnych i wiele innych, często niepozornych, nowych szczegółów w systemie szkolnym. Mianowicie zaznaczyć należy zreformowanie dwóch przedmiotów, które w naszych szkołach już od lat kilkudziesięciu zyskały sobie prawo obywatelstwa, wogóle jednak nie były tak prowadzone, iżby mogły przynieść istotne rezultaty.

Mamy na myśli wykład rysunków i robót ręcznych dla dziewcząt, dwa przedmioty, dążące do celów pokrewnych.

VII

Rysunki, roboty ręczne i lekcje postrzegania.

Rysunki i roboty ręczne. Wypracowanie podstaw dla nauczania rysunków w istocie swej sięga nauki Pestalozzi'ego; w późniejszym czasie szerzej i szczegółowiej rozwineli je specjaliści metodycy. Zasadniczo nowe żądania rozwinęły się pod wpływem ruchu artystycznego, który powstał w Niemczech przed kilkudziesięciu laty i przedewszystkiem usunął przerysowywanie z wzorków, modeli gipsowych i t. d. Należy liczyć się ze skłonnością dziecka i dać mu do odtwarzania rysunkowego to, co budzi jego zainteresowanie. Dawna droga od sztucznych form do natury musi być odbywana w odwrotnym kierunku: trzeba zaczynać od natury i zwracać się do tej zadziwiającej często u dzieci pamięci form. Przytem dokładność w odtwarzaniu form nie powinna być rzeczą główną, gdyż nieraz wadliwy rysunek odznacza się większym poczuciem form, aniżeli prawidłowy. Takie żądania reformatorów stają w zupełnej sprzeczności z tradycyjną metodą nauki rysunków, która za jedyną drogę do postępów w dziedzinie sztuki uważała, rzec można, podstawę matematyczną i nadzwyczajną dokładność na każdym stopniu. Możemy przyznać, że niektóre poglądy reformatorów prowadziły na niebezpieczne bezdroża, całokształt jednak tych żądań zgodny jest z duchem przeobrażeń, jakie uważamy za niezbędne dla innych przedmiotów.

To samo powiedzieć możemy o wykładzie kobiecych robót ręcznych, wprowadzonych do planu szkolnego początkowo ze względów czysto praktycznych. W wykładzie tym chodzi o umiejętność uszycia różnych części ubrania i przedmiotów, które służą do upiększenia i przystrojenia mieszkania i ubrania; wogóle jednak nie przekracza się prawie tego stopnia wyrobienia sprawności dla celów powyższych. Jak nauka rysunków do niedawna ograniczała się w istocie rzeczy do techniki, podobnie i wykład robót ręcznych polegał na szczegółach technicznych, stawiając za cel ostateczny wyćwiczenie w sprawności technicznej. Dzieci, robiąc na drutach, dochodziły do umiejętności zrobienia pończochy, szyjąc, do uszycia koszuli według danej formy. I wyjątkowo tylko można było spotkać usiłowania w kierunku kształcenia zdolności artystycznych lub pobudzanie do wytwarzania form nowych. Prócz tego wykład taki pod względem praktycznym okazał się niedość użytecznym, ponieważ roboty te wobec maszyny stały się zbytecznemi i ponieważ nie uczono takich robót, które właśnie są w życiu potrzebne. Jasnym więc jest, że nauczanie robót ręcznych zostało do pewnego stopnia zdyskredytowane i że wielu pragnęłoby usunąć je zupełnie z programu szkół wyższych. Uważamy to jednak za błąd fatalny, albowiem warunkiem postępu będzie nie usunięcie, lecz przekształcenie tego przedmiotu. Drogę ku temu wskazała Joanna Hipp w książce swej: „Die Handarbeit der Mädchen“ (Strasburg 1903). Zdaniem jej małe dzieci od najwcześniejszej pory należy zachęcać do wykonywania takich

przedmiotów, które mogą być natychmiast spożytkowane; wszystkie przedmioty, których potrzebują w życiu codziennym, od najprostszej ścierki do wyszywanej bluzki i fartucha, powinny uczyć się uszyć i ozdobić w sposób estetyczny. W ten sposób prowadzone ćwiczenia, w celu osiągnięcia sprawności ręcznej, służą sprawie kształcenia duchowego; wykład robót ręcznych staje się środkiem do rozwijania poczucia kształtów i barw, i wchodzi w najściślejszy związek z wykładem rysunków, który, w istocie rzeczy, ma takie same zadanie. Przez to wykład staje się, oczywiście, doskonałym środkiem wychowawczym i może stać się wzorem, w jaki sposób należy wogóle prowadzić wykład, zgodny z naturą, a zarazem rozwijający siły... Mała dziewczynka, bawiąca się lalką, wskazuje nam drogę w tym względzie: chcąc zrobić dla lalki fartuszek, wyszukuje odpowiedni gałganek, wykrawa i szyje. Proces ten, ustalający najpierw „co“, następnie zaś „jak“ urzeczywistnić określoną ideję, stanowi podstawę postępowania dla każdego wykładu, który ma prowadzić do rozwijania sił i pracy produkcyjnej. Jasnym jest, że w tym i w pokonywaniu nastręczających się przytym trudności leży istotny warunek kształcenia charakteru, i że dlatego wykład rysunków zarówno jak i nauka robót muszą być poczytywane za najdoskonalszy środek kształcenia charakteru.

Zrozumiałą jest rzeczą, iż zasady te winny być stosowane i do wykładów robót dla chłopców. I tutaj wznieść się należy ponad stopień osiągania jedynie sprawności i dojść do bardziej wartościowej formy wykładu, która przyczynia się do roz-

wijania poczucia przestrzeni i estetyki u ucznia. Gdy pobudzimy ucznia do samodzielności wynajdywania odpowiednich form przy wyrabianiu prostych przedmiotów, a także stosownego ich ozdabiania, to przyczynimy się bez porównania więcej do rozwoju przyrodzonych zdolności ucznia, aniżeli zmuszając go do pracy według wzorów, chociażby najlepszych. Musimy wszakże zaznaczyć, że metodyka, oraz technika takiego nauczania nie wyrobiła się tak dalece, iżby czyniła zadość temu żądaniu przy tak rozmaitych warunkach w praktyce.

Nauka gospodarstwa domowego i lekcje postrzegania w dziedzinie przyrody. Uchwały rozmaitych zjazdów nauczycielskich, które z równą stanowczością odrzucały wykłady robót ręcznych dla chłopców, jak i naukę gotowania i gospodarstwa domowego dla dziewcząt, opóźniły w znacznej mierze rozwój tej gałęzi nauczania, ale nie mogły przeszkodzić przeniknięciu jej do szkół. Nietylko bowiem względy społeczne przemawiają za nauczaniem robót w najszerszym zakresie, lecz przedewszystkiem rozważania pedagogiczne usprawiedliwiają wprowadzenie tego przedmiotu i wprost poczytują go za obowiązek. Póki naród żyje w zdrowych warunkach, póty powołaniem kobiety będzie zawsze gospodarstwo domowe i dlatego wykład tego przedmiotu powinenby zajmować pierwsze miejsce we wszystkich szkołach, a także w wyższych szkołach dla dziewcząt. Możnaby przedmiotowi temu nadać doskonałą formę lekcji postrzegania i wyznaczyć mu poważne miejsce wśród nauk przyrodniczych. Niema potrzeby rozwodzić

się nad wartością postrzegania, które od czasów Bacona uważane jest w przyrodoznawstwie za podstawę wszelkiego poznania. „Tylko przez pilne postrzeganie, samodzielną obserwację i samodzielne badanie można wypędzić ze szkoły najgorszego wroga wszelkiego rozwoju duchowego, jakim jest werbalizm: (O. Schmeil. Ueber die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Lipsk, 1905). Jasnym jest, że właśnie praktyczna „chemja kuchenna" szczególnie się nadaje do urzeczywistnienia tego orzeczenia wybitnego metodologa.

VIII.

Rozszerzenie zadania szkoły. Szkoła pracy.

Rozszerzenie zadania szkoły. Im różnorodniejsze i zawilsze są wymagania wielostronnego życia kulturalnego, z któremi spotyka się młodzież, tym niezbędniejszym okazuje się nadanie wychowaniu kierunku praktycznego i osiągnięcie przez to większej harmonji pomiędzy szkołą a życiem. Jeżeli praca w szkole skierowana jest istotnie tylko do zdobywania wiedzy, to ogranicza rozwój sił samodzielnych i twórczych, niezbędnych do opanowania życia. „Tylko siły mogą kształtować życie, wiedza zaś o tyle tylko, o ile jest na usługach siły". Jeżeli najważniejszym narządom, przeznaczonym przez przyrodę do czynności, pozwolimy zaniknąć, zamiast je rozwinąć wielostronnie,

to sprowadzimy zmniejszenie, a nawet zupełne osłabienie siły życiowej człowieka. Dlatego też przypisujemy szczególną wartość tym dziedzinom nauczania, które, przedewszystkim, pod tym względem mają znaczenie.

Musimy tu znowu na pierwszym miejscu wymienić naukę robót, która powinna być wymagana na wszystkich stopniach, zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt, i której znaczenie było pomijane dotąd tylko wskutek błędnych poglądów zasadniczych na wychowanie. W dawnych czasach, kiedy wpływ szkoły nie był tak wielki jak obecnie, życie domowe nastręczało dziecku w sposób naturalny okazję do ćwiczenia sił i do zaprawienia się przy różnorodnych czynnościach do tego, czego wymagał jego rozwój naturalny. Ale zwyczaje i stosunki życiowe zmieniły się, a z powiększeniem materjału naukowego, jaki szkoła ma do przerobienia, wzmógł się też znacznie wpływ szkoły na życie domowe dziecka. Dniem pracy dla dziecka stał się obecnie dzień szkolny. Czas, niezużytkowany bezpośrednio przez zajęcia w szkole, zaledwie wystarcza do odrobienia zadanych lekcji, tak, że nie zostaje chwil wolnych, niezbędnych dla odpoczynku fizycznego. Zarzuty, czynione w tym względzie przez rodziców i nauczycieli, szkoła tym łatwiej odpierać mogła, że dla niektórych rodziców bardzo jest pożądanym, gdy mogą się uwolnić zupełnie od trudu należytego zajmowania się dziećmi. Ciężkie warunki ekonomiczne i zaabsorbowanie sił przez walkę o byt w szerszych warstwach jest tak znaczne, że wobec tego sprawa wychowania dzieci została usunięta na plan

dalszy i rodzice wdzięczni są szkole, że przez postawione względem dzieci wymagania, odjęła im pozornie wszelkie troski wychowania. I jakkolwiek z tych i podobnych względów można było obstawać za możliwie największą liczbą godzin w oddzielnych klasach i popołudniowemi wykładami, jednakże o szkodliwości tego, ze stanowiska hygjenicznego, wątpić nie można.

Oczywiście, przy tak słabym zrozumieniu rzeczy przez wielu rodziców przedewszystkim nie można liczyć na stałe współdziałanie z ich strony, gdy chodzi o praktyczne wypracowanie systemu wychowawczego, zwłaszcza, że gwoli dogodności pożądanym jest dla nich przekazywanie szkole trosk o środki wychowawcze. Szkoła ze swej strony musi dostosować się do konieczności przejęcia tego, co dawniej pozostawiało się domowi. Wymówka, że troskę o rozwój fizyczny dzieci i wyrobienie praktycznej i potrzebnej do życia sprawności należy pozostawić rodzicom, nie wystarczy już na przyszłość. Muszą się wytworzyć nowe pojęcia o obowiązkach szkoły względem młodzieży, co pociągnie za sobą nieodwołalnie domaganie się przez nią praw jaknajszerszych. Są one już wprawdzie zapewnione przez przymus szkolny, zresztą są rezultatem naturalnego rozwoju.

Kąpiele szkolne. Jako przykład usiłowań szkoły w kierunku rozszerzenia swych obowiązków przytoczyć można kąpiele, wynalazek ostatnich dziesiątków lat, o którym powiedzieć można, że zyskał sobie niezaprzeczone prawo obywatelstwa. Opozycję przeciw tej nowości, naturalnie ujawniającą się jeszcze w szerokich kręgach, można ob-

jaśnić najrozmaitszemi przyczynami. Rodzice widzą w tym wkraczanie w ich prawa, często obawiają się zaziębień lub też podają ten ostatni powód dla pokrycia innych względów. Zdaniem nauczycieli, zadanie szkoły uszczupla się przez zaprowadzenie kąpieli, obawiają się przeszkadzania wykładom i porządkowi, i zaznaczają stratę czasu, zużywanego na kąpiele. Wreszcie władza wyższa uwzględnia stanowisko materjalne i nieuniknione koszty uważa za dostateczną podstawę do odmowy. Niektórzy upatrują w tym nowatorstwo, które będzie wzmagało chciwość mas szerokich i pretensje pewnych warstw ludowych do ofiarności społeczeństwa, co według nich uważaćby można za ustępstwo wobec żądań socjalistycznych. Wszystkie te zarzuty przeważył pogląd, że urządzenie kąpieli szkolnych czyni zadość dbałości o dobro fizyczne dorastającego pokolenia, a fakt ten ma tak doniosłe znaczenie, że wobec niego upadają wszelkie inne względy. Żadne bowiem wietrzenie i czyszczenie sali szkolnej nie przyczynia się tak bardzo do usunięcia złego powietrza, jak częste kąpiele dzieci. Dodać do tego należy odświeżenie nerwów, znużonych wykładami, podniesienie dodatnie samopoczucia i zahartowanie, jako wpływy dobroczynne na zdrowie; a także oddziaływanie moralne przez przyzwyczajenie do czystości cielesnej i lepszych obyczajów, zatym szereg korzyści, które nie mogą niedopisać przy umiejętnym stosowaniu kąpieli. A więc, niewątpliwie, możemy uznać je za doskonały środek wychowawczy; zresztą doświadczenia wykazały już ich wartość, pomimo ich krótkiego istnienia. Wszystkie sprawozdania stwierdzają, że czystość dzieci podniosła się w sposób zadziwiający i polepszył się znacznie stan zdrowotny, mianowicie przez zmniejszenie się zaziębień. Zaznacza się też, że wzajemna kontrola dzieci przyczynia się do większej dbałości o bieliznę i ubranie. W związku z tym rozwija się, wogóle, poczucie czystości i rozumienie środków hygjenicznych, nabierających znaczenia wszędzie pod wpływem kąpieli szkolnych. Fakt ten uznany został nietylko przez lekarzy szkolnych i nauczycieli, ale i przez szersze koła, dlatego też nie jest dziwnym, że głosy przeciwników przycichają i że dążenie do urządzeń kąpieli szkolnych powoli staje się powszechnym.

Sprawa daleko łatwiejsza do rozwiązania, a w gruncie rzeczy stojąca bardzo z tym blisko, zwróciła na siebie uwagę dopiero w ostatnich czasach. Jestto kwestja mycia rąk w szkole, poruszona w niemieckim świecie szkolnym dopiero w ostatnich latach, gdy tymczasem w Anglji zajęto się nią znacznie wcześniej. W najnowszych budynkach szkolnych, w Londynie naprz., znajdujemy takie urządzenia, które umożliwiają dzieciom obowiązkowe mycie rąk po przyjściu do szkoły i przed rozpoczęciem wykładów. Kto ma jasne pojęcie o znaczeniu dla zdrowia utrzymywania rąk w czystości, ten w urządzeniach tego rodzaju dostrzeże ważny krok naprzód na polu wychowania szkolnego i hygjeny społecznej.

Przykłady powyższe dowodzą, że zakres, w jakim szkoła praktycznie spełnia swe zadanie wychowawcze, w porównaniu z dawnym, powiększył się znacznie i że w każdym razie dość jeszcze

rozpowszechniony pogląd, jakoby szkoła miała być zakładem wyłącznie nauczającym nie może się ostać. Jest ona zakładem wychowawczym i będzie takim o tyle w wyższym stopniu, im bardziej posługiwać się będzie środkami wychowawczemi, jakie daje jej do ręki rozwój współczesny.

Nauka robót i gospodarstwa domowego. Do powyższego rodzaju środków wychowawczych należy, przedewszystkim, nauka robót i gospodarstwa domowego. Teoretyczne uzasadnienie nauki robót przy pomocy psychologji i doświadczeń pedagogicznych wykazane już zostało w rozdziałach poprzednich. Pozostaje jeszcze rzut oka na formy, jakie można obrać dla przeprowadzenia ich w praktyce.

Początkowe lekcje robót. Jeżeli mamy na względzie popęd do czynu, jako jeden z najważniejszych popędów, ujawniający się na każdym stopniu rozwoju dziecka, tedy co do wykładów robót w pierwszych latach szkolnych musimy postawić żądanie, ażeby budziły żywy i bezpośredni interes w dziecku. Żądanie takie łatwe jest do spełnienia, jeżeli skierujemy naukę do wykonywania przedmiotów, znajdujących się w ścisłym związku z zabawami i dotychczasowemi zajęciami dzieci. Chodzi o obrabianie materjałów łatwych do nabycia, przy użyciu narzędzi prostych i bezpiecznych i pod warunkiem utrzymywania czystości i porządku, wymaganych przy wszelkich zajęciach szkolnych. Trudności technicznych należy w początkach unikać i możliwie wyłączyć wszelkie szkodliwe dla zdrowia wpływy; czy to z powodu kurzu, lub poranień narzędziami. Na szczęście, posiadamy pro-

ste roboty techniczne, które odpowiadają tym warunkom. W pierwszym rzędzie postawić należy modelowanie z plastyliny albo gliny, wymagające jednakże szczególnej ostrożności ze względu na czystość niezbędną. Następują potem proste roboty z papieru i tektury (składanie, przeplatanie, wykrawanie i t. d.), które połączyć można z ćwiczeniami rysunkowymi. Tego rodzaju zajęcia można prowadzić w klasie bez szczególnych trudności; pociągają one za sobą nieznaczne koszta, tak, że i ten zarzut, podnoszony zazwyczaj, upaść musi. Świeżo dokonywane były w różnych miejscach próby, ażeby naukę poglądową, jak również naukę czytania, pisania i rachunków, w pierwszym roku szkolnym połączyć jak najściślej z ćwiczeniami ręki pomienionego rodzaju, oprzeć ją wprost za zajęciach ręcznych, lub też je niemi zastąpić całkowicie.

Reforma nauczania w pierwszym roku szkolnym. Doświadczenia bezwarunkowo przemawiają za tym, iż na tej drodze koniecznej reformy w pierwszym roku nauczania osiągnąć można rezultaty zadowalające. Zwierzchność powinna tylko zdecydować się na okazanie zaufania wykonanym w tym względzie próbom i zostawić im swobodę działania. Wszyscy bowiem zgadzają się na to, że nasze nauczanie początkowe domaga się gwałtownie reformy, która musi oprzeć się zasadniczo na idejach Fröbla i zajęciach. Nie należy przytym tracić z oka innych, wiążących się z tym kwestji, mianowicie kwestji szkodliwości, jaką ustawiczne siedzenie i wykład w pierwszych latach nauki przy-

nosi rozwojowi cielesnemu. Bezcelowość jednoczesnego nauczania liter pisanych i drukowanych, pisma prostego i pochyłego, trzymania kajetu oraz wielu innych kwestji również wiąże się z tą sprawą. I jakkolwiek nie osiągnie to jeszcze zupełnego wyjaśnienia wszystkich punktów tych kwestji spornych, to jednak coraz natarczywiej—i słusznie—stawiane jest żądanie, że szkoła musi unikać wszystkiego, co zdrowiu szkodzi, zwłaszcza coby mogło przyczyniać się do rozwoju krótkowzroczności i powstawania skrzywień kręgosłupa. Naszym zdaniem, w pierwszych latach właśnie wykład ustny oddziaływa szkodliwie na zdrowie dziecka. „Główną rolę odgrywa wykład ustny z czytaniem i pisaniem, a nie nauka o rzeczach ze spostrzeżeniami i czynnościami fizycznemi“ (Dr. Lay). Dzisiejsza szkoła potrzebuje tylko ławek do siedzenia; stoły do pracy i miejsca do robót są im prawie niepotrzebne. Działanie mięśni, popędy czynności są zaniedbane. Wszystko to głównie wywołuje szkodliwe objawy, występujące już w pierwszych latach nauki szkolnej, objęte ogólną nazwą „chorób szkolnych“. Jeżeli uznajemy szkodliwość tych wpływów i wobec twierdzeń lekarzy i na podstawie doświadczeń powszechnych, w takim razie należy uznać obowiązek zaradzenia temu. Tu musi być punkt wyjścia dla wszelkiej gruntownej i zasadniczej reformy, która da się wprowadzić bez trudności, ponieważ tylko drogą zwyczaju i ustalonych przepisów planu osiągnięcie należytej sprawności w czytaniu, pisaniu i rachowaniu, wiąże się z określonemi tygodniami i miesiącami pierwszego i drugiego roku nauki szkolnej.

Już po napisaniu zdań powyższych lipski związek nauczycielski zajął się tą sprawą i po głębokim rozważaniu doszedł do wniosków następujących:

I. Obecny system nauczania początkowego z przedwczesnym wprowadzeniem i przewagą jednostronnie formalnego duchowego kształcenia (czytanie, pisanie, rachunki szkolne), zarówno jak wymagana przezeń nadmierna ilość godzin, jest dla duchowego i cielesnego rozwoju dziecka szkodliwy. Cierpi na tym cała późniejsza nauka.

II. Ażeby zapewnić dziecku spokojny, zdrowy rozwój, należy czytanie i pisanie całkowicie usunąć z nauczania w pierwszym roku szkolnym*), rachunki zatrzymać jako środek poglądowy, a liczbę godzin skrócić do 12.

Wymagane jest nauczanie zbiorowe, uwzględniające duchowe i fizyczne siły na tym stopniu rozwoju, na świeżym powietrzu i w pokoju, które najlepiej przygotowuje do późniejszej nauki.

III. Powyższe wymagania „swobodnego“ nauczania początkowego (nawet przy zachowaniu dzisiejszego celu ogólnego pierwszych trzech lat nauki) możliwe są do przeprowadzenia, jeżeli

1) klasa w ciągu lat trzech będzie prowadzona przez jednego nauczyciela,

2) ażeby nauczyciel miał tylko obowiązek osiągnięcia celu klasy 6-ej**), ale, żeby

3) poza tym celem miał prawo swobodnego wyboru materjału i sposobów, zatym byłby wolny od oficjalnego planu.

*
* *

*) Mowa tu o dzieciach 6—7-letnich. (*Przyp. tł.*)

**) t. j. trzeciej z dołu. (*Przyp. tł.*)

Właściwie niema żadnej potrzeby wymagać od 7-mio lub 8-letniego dziecka, ażeby posiadało należytą sprawność w czytaniu, pisaniu oraz rachowaniu, zarówno jak nie da się powiedzieć, że posiada dojrzałość dostateczną do duchowego zawładnięcia przedmiotem. Każdy rekrut przed wstąpieniem do wojska bywa badany starannie, czy rzeczywiście posiada odpowiednie warunki do służby; ale dzieci, gdy dojdą do pewnego wieku, przyprowadza się do szkoły, jakkolwiek ich duchowy i cielesny rozwój jest co najmniej tak rozmaity, jak 20-letnich rekrutów. A przecież szkody, jakie wyrządza się przez nieodpowiednie środki wychowawcze dalszemu rozwojowi tak delikatnej istoty, większe są znacznie od niebezpieczeństwa, jakie grozi przy wstąpieniu do wojska młodzieńcowi, nie nadającemu sie do służby wojskowej. Naglącą jest rzeczą, abyśmy się zastanowili nad tym faktem i nie narażali bez potrzeby najcenniejszego dobra, t. j. zdrowia młodzieży, co właśnie dzieje się przy obecnym, powszechnie przyjętym systemie nauczania. Postępuje się bowiem z dzieckiem tak, jakby to była istota bez żadnej przeszłości. Wyrywa się je z tego bogatego świata, w jakim żyło dotychczas i przenosi się w świat nowy, obcy. Zamiast swobodnego biegania po domu, dziedzińcu i ogrodzie, po ulicach i placach, następuje przebywanie w zamkniętej przestrzeni, której puste, nieprzyozdobione ściany, oraz gieometrycznie ustawione rzędy ławek, nie mają dla dziecka żadnego powabu. Zamiast kupy piasku, klocków do budowania, różnobarwnego świata zabawek, dziecko dostaje do ręki tabliczkę, szyfer, pióro i książkę;

wesołe szczebiotanie i zabawę zastępuje milczenie poważne i zadana robota; swobodne zajmowanie się, robienie odkryć i doświadczeń ustępuje miejsca słuchaniu i powtarzaniu. Czyż nie byłby to cud, gdyby maleństwa nie czuły się obco w tym nowym otoczeniu, gdzie staje przed niemi człowiek obcy i nazywa je imieniem, które dotąd było dla nich obce. Natury śmielsze usiłują niekiedy wydostać się z pod takiego przymusu i oświadczają wręcz nauczycielowi, że im się tutaj nie podoba i chcą wrócić do domu; ale słabsze i niesamodzielne łatwo tracą odwagę i ufność w siebie, a więc te najlepsze cechy, któreby im ułatwiły zwalczanie pierwszych trudności. Przy pewnej dozie cierpliwości i życzliwości ze strony nauczyciela, trudności dają się powoli przezwyciężyć i dzieci przyzwyczają się do szkoły i do rodzaju wymaganej od nich roboty. Większość nawet zaczyna się niebawem przywiązywać do szkoły i nie chce się z nią rozstać; codzienne bowiem obcowanie z innemi dziećmi, oraz ustalony całkowicie tryb życia szkolnego, obok surowego porządku i bezwzględnej powagi wymagań, posiada siłę ujarzmiającą i, czego pomijać nie należy, stanowi istotny czynnik wychowawczy. Ale wszystkie te dobroczynne wpływy szkoły oddziaływałyby o wiele skuteczniej i pewniej, gdyby szkoła, przeistoczona w szkołę pracy, gdzie punktem ciężkości wszelkiego nauczania jest własna, pokrewna zabawie, ale uregulowana praktyczna praca dziecka, gdyby szkoła taka dostosowała się do dotychczasowego, wyłącznie zabawie poświęconego życia dziecka. Koniecznym założeniem zaś tego jest,

aby praca szkolna nie była jedynie pracą umysłową, lecz wiązała się z rzeczywistym życiem dziecka i liczyła się z zakresem pojęć i zasobem woli, jakie dziecko do szkoły przynosi.

Drogi, jakiemi powinno kroczyć nauczanie początkowe, wskazał już przedewszystkim Fryderyk Fröbel i po tych szlakach z jak najlepszym rezultatem idą te dobre ogrody dziecięce, szkoły i zakłady wychowawcze, które mogły się rozwijać niezależnie od schematu przyjętego nauczania początkowego.

Sposób, w jaki winno być prowadzone wychowanie początkowe, wskazany jest, naprz. przez dom Pestalozzi-freblowski i inne, które go już wypróbowały. Im bardziej udaje się stworzyć ciepłe i wesołe otoczenie i umożliwić branie udziału w takich sprawach życiowych, które są dla dziecka zrozumiałe i pociągające, tym skuteczniejszy będzie wpływ szkoły już na tym stopniu. Wtedy cechy, które dziecko przynosi ze sobą do szkoły w zarodku, jak radość dziecięca, przedsiębiorczość, samodzielność i popęd twórczy, będą się dalej silnie rozwijały i utworzą nieoceniony kapitał na przyszłość.

Co do wyboru zajęć, najodpowiedniejszych dla różnych stopni rozwoju dziecka, znajdujemy wskazówkę w twierdzeniu Fröbla, który mówi, że tego, co było najlepsze w jego praktyce wychowawczej, nauczył się sam od dzieci i że one mu wskazały drogi, jakiemi dążyć powinno wychowanie. Wspominaliśmy już o lepieniu z gliny i plastyliny, o układaniu z pałeczek, malowaniu, wycinaniu i o innych ćwiczeniach, które można połą-

czyć z początkowym nauczaniem poglądowym. Służą one do tego, żeby dzieci nauczyć patrzeć i wdrożyć je do ujmowania szczegółów i właściwości przedmiotów, o ile można, w ich przyczynowym związku. Że od dzieci więcej można w tym względzie wymagać, aniżeli spodziewają się dorośli, dowodzą nam ich nieustające pytania „dlaczego“. Szkolna ich praca powinna być także nieprzerwanym badaniem i odkrywaniem. Miejsce wiedzy książkowej musi zająć wiedza doświadczalna, i nie naśladownictwo oraz powtarzanie słów nauczyciela, lecz poznanie, jako wynik pracy twórczej i obcowania ze światem otaczającym, zwłaszcza z przyrodą, musi stać się środkowym punktem nauczania: tak więc wprowadzenie zajęć praktycznych do szkoły jest w rzeczy samej symbolem zreformowanej metody wychowania, która przygotowuje się powoli, ale uparcie; może więc w niedalekiej przyszłości nabiorą znaczenia słowa, „że ten tylko naprawdę jest nauczycielem, kto uczy tajemnicy pracowania“.

Wiedza doświadczalna. Nie chcemy, rozumie się, powiedzieć przez to, że nasza szkoła dzisiejsza nie może również nauczyć tej tajemnicy, ale uczy ona jej w innym znaczeniu i dokonywana w niej praca innego jest rodzaju, aniżeli ta, którą my mamy na myśli. Praca, której znaczenie przypisujemy szkole przyszłości, ma być spełniana nie dla niej samej; nie dlatego pragniemy połączyć warsztat ze szkołą, ażeby chłopcy nauczyli się heblować, piłować, ciosać i świdrować, a dziewczynki szycia i tkactwa, lecz dlatego, ażeby przez tę pracę wkraczali w te dziedziny wiedzy, które

dziś stoją im otworem naogół tylko przy pomocy książki. Jeszcze przed niedawnym czasem poczytywanoby za herezję, gdyby ktoś posyłał dzieci do szkoły, ażeby tam zdobywały coś innego, aniżeli wiedzę książkową. Ale odkąd zostały wprowadzone do nauczania zasady Pestalozziego, pogląd ten nie dał się utrzymać. Przyszliśmy do przekonania, że nabywanie wiadomości nie może być jedynym, a nawet głównym zadaniem nauczania szkolnego i że wiadomości, nabyte z książki, mają nieskończenie małą wartość w porównaniu z wiedzą doświadczalną, którą się zdobywa przy nauce pracy, chociażby ona dotyczyła ograniczonego tylko zakresu. Dlatego nauczanie przy warsztacie, przy kuchni szkolnej, w laboratorjach i ogrodach szkolnych staje się takim ważnym czynnikiem w wychowaniu najnowszym. Stawia ono dziecko w jaknajbliższe zetknięcie z przedmiotami, z rzeczywistością i dzięki temu staje się istotnym wtajemniczeniem w świat rzeczywisty. Używanie narzędzi i środków, zapomocą których człowiek stworzył dzisiejszą kulturę, zapewnia poniekąd panowanie nad materją. Przez to, że nauczymy dziecko posługiwać się narzędziami, staje się ono władcą w swoim maleńkim państwie i nad otaczającemi go przedmiotami. Dlatego też w nauce pracy trzeba mieć na względzie, ażeby, o ile możności, wszystkie materjały, mające znaczenie w środowisku dziecka, były obrabiane. W obecnej formie nauka ta ogranicza się do niewielu materjałów, ale zupełnie słusznie można przypuszczać, że zakres jej da się znacznie rozszerzyć. Rozszerzenie nastąpi samo przez się, jeżeli połączymy naukę pracy z wykładem przyrody, zwłaszcza z wykładami doświadczalnemi z fizyki i chemji; połączenie takie jest, właściwie, równie zrozumiałe i naturalne, jak połączenie tychże wykładów z nauką gospodarstwa dla dziewcząt. Kilka przykładów wystarczy do uwydatnienia, w jaki sposób dadzą się nawiązać nici i wyznaczyć wzajemne stosunki pomiędzy różnemi przedmiotami. Drzewo i żelazo uczeń poznaje dokładniej, używając narzędzi, które, prawie bez wyjątku, składają się z tych przedmiotów. Przy obrabianiu żelaza zauważy ogromne różnice, jakie np. otrzymać można drogą procesów technicznych. Miękkie, rozpalone w ogniu żelazo jest czymś innym, aniżeli stal zahartowana — i doświadczenie wykonane budzi w uczniu przeczucie ważnych procesów molekularnych, zachodzących wewnątrz ciał, i tym sposobem, przenika bez trudności najważniejsze kwestje z fizyki. Podobnie dadzą się zużytkować przy nauce przyrody proste procesy lutowania, topienia szkła, działania oleju, jako smary i niezliczone inne proste procesy techniczne. Używanie narzędzi i wyjaśnienie ich budowy daje sposobność do poglądowego przedstawienia najelementarniejszych zasad mechaniki; rozpatrywanie włókien drzewnych prowadzi do studjów życia roślin; palenie zaś drzazg przedstawia proces chemiczny, który może posłużyć za punkt wyjścia do dalszych doświadczeń w dziedzinie chemji. Tym sposobem, z prac warsztatowych wypływa systematyczna nauka poglądowa, dostarczająca materjału do doświadczeń, czego bynajmniej zastąpić nie może nauczanie książkowe. Taką samą metodę można stosować

w wychowaniu dziewcząt, jeżeli z nauki gospodarstwa domowego i robót kobiecych będziemy usiłowali wyzyskać tę wiedzę doświadczalną, jaka posłuży za podstawę przy nauce chemji, fizyki, fizjologji, zarówno, jak i arytmetyki. Podobne próby zalecone były zawsze przez niektórych pedagogów i w niektórych szkołach były do pewnego stopnia przeprowadzone; w Niemczech, zapewne, najbardziej wyzyskane były w Monachjum, pod obejmującym szerokie horyzonty kierunkiem Kerschensteinera. Nie należy stawiać zarzutu, że są one niemożliwe z powodu znacznych kosztów i liczebnego przepełnienia naszego rozgałęzionego systemu szkolnego. Właśnie do takiego nauczania niepotrzebne są kosztowne przyrządy. Warsztaty i kuchnie szkolne łatwo można zaopatrzyć w potrzebne sprzęty, umożliwiające proste doświadczenia, konieczne do przeprowadzenia tego rodzaju metody nauczania na rozmaitych stopniach.

Samodzielność. Istota tej metody będzie zawsze polegała na tym, ażeby dzieci same rozwiązywały zadania, same wykonywały wszelkie niezbędne mierzenia i ważenia, ażeby proste własności ciał i materjałów same poznawały i przekonywały się o nich, tak samo, jak własnoręcznie posługiwać się muszą heblem, piłą, igłą i garnkiem. Dzięki temu, głównym rysem charakterystycznym wszelkiego nauczania będzie samodzielność i cały system, jaki należy sporządzić, będzie się opierał na samodzielności. Nauka przy warsztacie, w laboratorjach, w kuchni i w ogrodzie szkolnym okaże się dalszym ciągiem, całkiem naturalnym, czynności, jakie dziecko wykonywa przed wstąpieniem

do szkoły, a które z rozpoczęciem obecnej nauki elementarnej ulegają nagłej i fatalnej przerwie.

W dzisiejszych warunkach wychowanie, oparte na nauczaniu praktycznym, jest, bez wątpienia bardzo od nas dalekie tam nawet, gdzie oddzielne przedmioty z tej dziedziny zyskały już sobie prawo bytu. Znaczenie każdego pojedyńczego przedmiotu jest samo przez się tak ważne, że usprawiedliwia jego wprowadzenie. Rzecz godna uwagi, że dokonano tego faktu w wielu razach nie z inicjatywy ciała nauczycielskiego, lecz wskutek nalegań z innej strony. Mianowicie, do wprowadzenia pewnych gałęzi nauczania praktycznego w szkole ludowej przyczynili się lekarze i urzędnicy administracyjni, poparci przez inteligientnych rodziców. Jako przykład przytoczyć można wprowadzenie nauki gotowania do szkoły ludowej w Królestwie Saskim. Ówczesny burmistrz w Chemnitz, a obecny minister wyznań, dr. Beck przyczynił się do założenia szkoły gotowania, która, stanowiąc bardzo ważny czynnik społeczno-polityczny, stała się wzorem dla całej Saksonji, jakkolwiek do dzisiejszego dnia nie zyskała zupełnego uznania wśród nauczycielstwa. (Jak wiadomo, nawet w ostatnich latach zjazdy nauczycielskie wypowiadały się niejednokrotnie przeciwko łączeniu szkół kulinarnych z ludowemi). W każdym razie, z faktu powyższego wynika, jak ważnym i niezbędnym jest wpływ ludzi, stojących po za obrębem szkół, na rozwój systemu wychowania, ponieważ oni jaśniej i niezależniej widzą żądania, jakie życie stawia szkole.

A życie jest przecież ostatecznie „jedynym i istotnym władcą szkoły, odwiecznym jej wielkim prawodawcą. Szkoła nie jest celem samym w sobie i nie powinna nim być nigdy, lecz jest przygotowaniem do życia. Jedynie i wyłącznie dla tego celu została wytworzona, cel ten określa jej istotę i daje jej prawo bytu. Wobec tego, nie możemy nic lepszego uczynić nad wprowadzenie życia do szkoły i ukształtować ją na wzór wielkiej szkoły życia". (O. Lyon: „Die Schule im Lichte der Gemeindeverwaltung). Ale możliwym jest to tylko wtedy, gdy obecną szkołę nauczającą przekształcimy w szkołę pracy. Jeżeli, według Carlyle'a, ostatnim słowem ewangielji na tym świecie jest, ażeby człowiek robotę swoją znał i wykonywał ją, to ostatecznym celem szkoły w obecnym jej rozwoju będzie przeistoczenie jej w szkołę pracy. Nadzieja, iż zbliża się czas, który nam taką szkołę przyniesie, jest tymbardziej uzasadniona, że widzimy już wschodzący jej brzask we wszystkich krajach kulturalnych.

Zapewne, sporo jeszcze czasu upłynie, zanim się urzeczywistni tą perspektywa przyszłości. Tymbardziej wydaje się wskazanym rzut oka na obecce warunki i przedstawienie pierwszych początków szkoły pracy przyszłości.

Nauczanie praktyczne w szkole współczesnej. Zrozumiałą jest rzeczą i, zresztą, sama nazwa już wskazuje, że punktem ciężkości w szkole pracy musi być nauka pracy; nietylko nauka robót ręcznych w ścisłym znaczeniu, lecz wszelka nauka, która nastręcza sposobność dziecku do ćwiczenia zmysłów i posługiwania się narządami zmysłowemi. Oprócz oka i ucha będą wchodziły w grę zmysły dotyku i zmysł mięśniowy przy czynnościach rąk i palców, zatym, obok właściwej nauki robót—wszelkie formy nauczania doświadczalnego i lekcji postrzegania, które są, przecież, w bliskim pokrewieństwie z nauką robót ręcznych. Nauka rysunków daje się rownież zaliczyć do tej grupy wykładów, i to samo dotyczy nauki gospodarstwa domowego, gotowania, zajęć w ogrodzie i w polu, wykładów biologji, gier i zabaw na świeżym powietrzu, oraz wszelkiego rodzaju ćwiczeń cielesnych, jak pływanie, ślizganie się i piesze wycieczki. Wszystkie powyższe czynności nadają się w wysokim stopniu do oddziaływania na fizyczny, duchowy i obyczajowy rozwój dzieci i nadto dają się nawiązać do najrozmaitszych dziedzin nauczania i wyzyskać dla tychże celów. Nie można zatem pomijać ich znaczenia dla przyszłego wychowania przez pracę, jakkolwiek ich zastosowanie praktyczne w dobie obecnej częstokroć określają całkiem inne względy.

Rozwój nauczania robót ręcznych. Dotychczas nauczanie robót ręcznych dla chłopców, w Niemczech przynajmniej, odbywało się po za szkołą, gdy tymczasem w innych krajach kulturalnych stało się już w wielu razach w szkole ludowej przedmiotem uprawnionym. Gdy mówimy o pracy w szkole, to zazwyczaj mamy na myśli nie pracę ręczną, lecz umysłową, t. j. uczenie się. Przez długi czas, a i dziś często jeszcze, nie uwzględnia się tego, że praca ręczna ma także znaczenie wychowawcze i w wielu rodzinach dorastają dzieci, które nigdy nie zaznały na sobie błogiego wpływu pracy ręcz-

nej. Rozstrzygają tutaj względy natury społecznej i ekonomicznej, na które szkoła nie ma żadnego wpływu; kwestję, czy w obecnym swoim ustroju szkoła może, wogóle, liczyć się z temi warunkami, zostawiamy na uboczu. Ale zarówno jak wszyscy wielcy pedagodzy od Komeńskiego, Rousseau'a i Pestalozzi'ego uznawali znaczenie robót ręcznych dla sprawy wychowania, tak też i domowa praktyka wychowawcza doszła do tego przeświadczenia i usiłowała w drodze zajęć dowolnych poprzeć to, co szkoła oficjalnie odrzucała. Od Komeńskiego do Pestalozzi'ego i Fröbla i do współczesnych kierunków możemy wykazać nieprzerwaną ciągłość dążeń, ażeby wychowanie i nauka oparte były na zajęciach dziecka i z nich wypływały. Komeński, naprz. mówi w „Szkole macierzystej„; „Dzieci budują i kleją też chętnie z gliny, kartonu, drzewa i kamieni domki, co stanowi początek budownictwa. Czwarty, piąty i szósty rok wypełnią zajęcia rzemieślnicze, nie jest to bowiem dobry znak, jeżeli dziecko cały czas spokojnie siedzi. I dlatego wszystko, czego one próbują, należy popierać i w tym im pomagać". Współczesny Komeńskiemu, uczony jenajski prof. Erhard Weigel w swojej „Szkole cnót" zalecał dzieciom budowanie z deseczek lub klocków, wyrabianie figur z drzewa lub tektury, wykonywanie modeli z papieru i drzewa, sporządzanie zegarów słonecznych, mierzenie wysokości i odległości i t. d. Ze wskazań powyższych nietrudno się przekonać, że już przed dwustu laty z górą usiłowano urzeczywistnić to, czego dziś żądamy od przyszłej szkoły pracy, od której jednak w teraźniejszości jesteśmy

jeszcze bardzo dalecy. Nie możemy tu dłużej rozważać głębokiego uzasadnienia w kwestji nauki pracy, jakie znajdujemy u Rousseau'a, Pestalozzi'ego i Salzmanna; należy tylko zaznaczyć, że zdaniem Salzmanna zarzuty przeciw pracy ręcznej stawiają najczęściej wychowawcy, którzy sami nigdy nie zaznajomili się z tego rodzaju pracą, i dlatego starają się ją ośmieszyć. Obok tego przytaczane były u Locke'go, pietystów i po części u filantropów inne, bardziej praktyczne względy, wykazujące ważność nauki robót ręcznych; ale nie czynią one ujmy tym dążeniom. Względy te brane są i dziś w rachubę i są przekonywające dla niejednego z tych, którym uzasadnienie teoretyczne nie wystarcza.

Uzasadnienie nauki pracy, oparte na doświadczeniu. Niewątpliwie, jasnym jest dla każdego, że praca w warsztatach wyrabia w uczniu poczucie porządku, dbałość w obchodzeniu się z narzędziami, oszczędność w używaniu materjałów oraz praktyczne widzenie rzeczy. Również, bez zagłębiania się w teorję, lecz na podstawie doświadczeń i spostrzeżeń, które możemy codziennie dokonywać na dzieciach, da się wykazać, że praca w warsztatach stanowi urozmaicenie i odpoczynek po pracy umysłowej, że podnieca do twórczości swobodnej i budzi zainteresowanie w dzieciach wtedy, kiedy już dawno przestało je zajmować nauczanie czysto książkowe. Czy wzięłyby dobrowolnie udział w jakimś nauczaniu książkowym wtedy, gdy chętnie poświęcają wolne od zajęć szkolnych godziny nauce robót ręcznych?

Nie wdając się nazbyt w teorję, łatwo można przytoczyć niejeden jeszcze wzgląd, ażeby wykazać znaczenie wychowawcze nauki robót ręcznych.

Znaczenie społeczne nauki pracy. Niema lepszego środka do przeciwdziałania tak niebezpiecznemu i rozpowszechnionemu nieposzanowaniu pracy ręcznej w życiu społecznym, a także do wychowywania dzieci ze sfer zamożniejszych w poczuciu, któreby się ujawniło w poszanowaniu pracujących dzielnie oraz czynnych członków społeczeństwa ludzkiego. Słusznie stawiany jest naszemu wykształceniu szkolnemu ciężki zarzut, że brak w nim wdrażania do poszanowania pracy i że w znacznej mierze przyczynia się ono do tego, iż pracę fizyczną, w porównaniu z pracą umysłową, uważa się za coś niższego. Jest to pogląd rozpowszechniony bardzo w dzisiejszych pojęciach kulturalnych, za który nie można czynić odpowiedzialną samą tylko szkołę. Niewiele tylko, z pośród współczesnych nam umysłów, wniknęło tak głęboko w historję kultury, iż uznało zależność jej, co najmniej w tak znacznym stopniu od pracy rąk, jak od pracy głowy. Powolny ciągły pracowity rozwój przy pomocy techniki zaprowadził człowieka na dzisiejszą wyżynę kulturalną i można śmiało i chętnie przyznać, że praca wykonana ręką była zarówno niezbędną do rozwoju zbiorowej kultury, jak i pracą ducha. Praca uczonego wydaje się tylko arystokratyczniejszą od pracy technicznej, ostatecznie jednak, zaledwie dostrzegalna jest różnica pomiędzy obiema formami pracy. Byłoby wielką zdobyczą, gdyby już młodzież nasza fakt ten uświadomiła sobie należycie, a najlepszą

sposobność ku temu nastręcza nauka pracy. Każdy chłopiec, który choć raz sprobuje sporządzić jakiś prosty przedmiot z jakiegoś materjału, przekona się, że nie jest to tak prostą i łatwą rzeczą i nie jest czynnością, dającą się wykonać bez rozwagi, dokładnej obserwacji i energicznego działania. Nie ulega też wątpliwości, że nauczanie praktyczne uważać należy za główny środek kształcenia woli, jak to już wykazaliśmy powyżej, i nic bardziej nie nadaje się do tego, aby pobudzić roztargnionych chłopców do dokładnego postrzegania, zastanawiania się i skupiania woli, jak wymagania, jakie im stawia nauka pracy. Przytym, ma znaczenie wychowawcze w innych kierunkach, kształci bowiem stosunek ucznia do kolegów istotnie pomyślniej, aniżeli drogą napomnień przy zwykłych wykładach ustnych. Uczeń przekonywa się o swojej zależności od kolegów, musi udawać się do nich o pomoc, gdy znowu z drugiej strony znajduje sposobność do pomagania im. Uzdolnienia indywidualne zyskują należne im miejsce; słaby pracuje obok silnego i niejednokrotnie nadarzą się takie formy nauczania, które prowadzą do podziału pracy, a przez to do takiej wspólności pracy, w której idą w zapomnienie różnice sfer, niestety, dość już zakorzenione w naszych szkołach. Dlatego, jako szczególnie dodatnią stronę naszych dobrowolnych szkół pracy („warsztatów uczniowskich"), należy podnieść, że dają sposobność do wspólnej pracy dzieciom z różnych warstw ludności i ze szkół różnego stopnia i umożliwiają często jedynie wtedy ich poznanie się. Nasz system wychowawczy przeprowadza wśród młodzie-

ży dość wyraźny, ale bardzo fatalny podział na warstwy społeczne; warsztaty uczniowskie łagodzą to nieco i przyczyniają się do wartościowania bliźniego nie według pochodzenia, lecz według jego osobistej dzielności. Rozwinięcie poszanowania pracy i chęci do pracy może być również uważane za cenny owoc dobrze prowadzonej nauki pracy.

Znaczeuie dla szkół pomocniczych. Jasne rozpoznanie pedagogicznego znaczenia nauki pracy jest zasługą szkół pomocniczych, a więc tego rodzaju szkół, które mają do czynienia z dziećmi najsłabiej uzdolnionemi duchowo. Przekonano się tutaj bardzo prędko, że na braki, wynikające z niedostatecznego rozwoju układu nerwowego i narządów fizycznych, oddziaływać można najskuteczniej przez ćwiczenie tych narządów. Wszelkie czynności mięśni i nerwów, które u dzieci normalnych rozwinęły się w czasie przedszkolnym przez zabawy i dowolnie wybierane zajęcia, pozostały nierozwinięte. Szkoła, zatym, musi powetować to, co u dzieci normalnych rozwinęło się w wieku przedszkolnym i pierwsze zadanie szkoły będzie polegało na przygotowaniu gruntu dla duchowego rozwoju drogą ćwiczeń cielesnych. Ćwiczenia narządów zmysłowych i czynności mięśni są dla nieuzdolnionego dziecka niezbędne przed rozpoczęciem właściwej nauki.

Nie należy też pozbawiać nauki robót ręcznych dzieci ociemniałe i głuchonieme.

IX.

Szkoła i życie.

Zagadnienia wychowawcze, jako narodowe kwestje kulturalne.

Szkoła a partje polityczne. Dzieje naszego szkolnictwa, zwłaszcza zaś szkoły ludowej, wykazują, jak dalece szkoła nasza podlega wpływom politycznym. Opinja publiczna zajmuje się kwestjami szkolnemi o tyle tylko, o ile one są natury finansowej albo politycznej; a w walkach o szkołę, w czasach najnowszych, każda partja polityczna uważa szkołę ludową za zbawioną, o ile zapewniła sobie wpływ na nią. Można uznać to za usprawiedliwione ze stanowiska partji politycznych, gdyż mówi się, zapewne nie bez podstawy, że duch szkoły określi kierunek opinji narodowej, jaki się uwydatni w przyszłości. Nie może być więc obojętnym dla uczciwego polityka, czy może on przeprowadzić zasady swoje w wychowaniu ludowym. Nie należy jednak pomijać dwuch ważnych faktów przy wyrokowaniu o tych dążeniach do zharmonizowania kierunku szkoły z panującemi prądami politycznemi. Pierwszym faktem jest, że szkoła nie na to istnieje, ażeby służyć celom politycznym, lecz jest instytucją pedagogiczną, która wyłącznie mieć winna na względzie dobro dziecka. Dziecko niema żadnego związku z polityką i dlatego powinno stać po za obrębem dążeń politycznych. Postęp ekonomiczny i kulturalny danego narodu zależny jest nietylko od położenia politycznego, lecz w wysokim stopniu jeszcze od innych

czynników. W każdym razie, wszelkie wykształcenie szkolne, przystosowane wyłącznie do celów jakiejś partji politycznej, okazałoby się niewłaściwym. Dla wychowawcy sprawy dziecka muszą stać ponad interesami wszelkich partji politycznych; musi obierać środki działania ze stanowiska pedagogicznego i nie powinien dać się otumanić krzykactwu politykującemu, które w dobie obecnej szczególnie wre dokoła szkoły ludowej i czyni z niej jabłko niezgody dla partji. Nie znaczy to, aby szkoła wogóle miała się zamykać przed nasuwającemi się z zewnątrz wpływami i żądaniami. Nie byłoby nic dla niej niebezpieczniejszego, jak bezwzględne odrzucanie żądań, stawianych przez laików, bez względu na to, czy są lub nie politykami. Laicy są zarazem rodzicami dzieci, które szkoła wychowuje, a skoro oni jej swoje dzieci powierzają, mają nietylko prawo, ale nawet obowiązek troszczyć się o to poważnie, co zamierza z nich uczynić, i jaką drogą usiłuje spełnić to zadanie. Szkoła nie jest celem samym w sobie i nie powinna też nigdy służyć takiemu celowi, który nie jest wskazany przez wzgląd na dziecko. Celem jej—przygotowanie dzieci do życia. Ten tylko cel uprawnia jej istnienie, i o ile go nie spełnia całkowicie, musi być odpowiednio przekształcona.

Szkoła i życie. Tego wymaga też wzgląd na drugi fakt, na który przy ocenianiu szkoły, jako istotnego czynnika wychowawczego, zawsze wskazywać winniśmy, a który znajduje swój wyraz w tak częstym i ulubionym przecenianiu szkoły. W gruncie rzeczy, właściwą wychowawczynią narodu nie jest szkoła. Nie może ona nią być, gdyż

pierwszemi i daleko skuteczniejszemi czynnikami jest rodzina i środowisko, z którego dziecko pochodzi; a potym życie jest znacznie ważniejszym czynnikiem, aniżeli szkoła. Jak mówi Goethe, „tylko życie kształci człowieka, a słowa znaczą niewiele“, doświadczenie zaś potwierdza po tysiąc razy, że życie wychowuje człowieka daleko skuteczniej, aniżeliby to mogli uczynić wychowawcy zawodowi, i że ono jest, w rzeczy samej, właściwą i najważniejszą szkołą dla człowieka. Zdaje się, że dziś zapomniano już prawie, iż to, co jest najlepszego do życia, człowiek nabywa nie w szkole, lecz dopiero w samym życiu. Henryk Seidel, poeta subtelny i nastrojowy, wyraził tę myśl w formie poetyckiej, porównywując szkołę do pewnego rodzaju kultury leśnej, przyczym oddzielne klasy oznaczają zagajniki różnego wzrostu. „Szkoła dzisiejsza jest rodzajem kultury leśnej, a oddzielne klasy oznaczają zagajniki różnego wzrostu. Gdy widzimy sosnę, która mogła się rozrosnąć swobodnie na wszystkie strony, cieszy nas silna indywidualność drzewa, które możemy porównać do południowej, o tyle sławniejszej pinji. Ale w zagajniku wyrosną wszystkie pnie jednakowej wysokości, wysmukłe i równe, a u góry mają nędzną zieloną koronę, lecz stanowią natomiast doskonałe drzewo użytkowe. To samo osiąga szkoła. Obniża ona zdolnych uczniów do miary złotego środka i podciąga do tego upragnionego poziomu mniej zdolnych. I jak oczy leśnika śmieją się, gdy patrzy na tak dobrze prowadzony zagajnik, gdzie jedno drzewo wygląda tak, jak drugie, tak rów-

nież cieszy się nauczyciel, gdy może swój piękny i jednolity towar przekazać do następnej klasy.

Jakkolwiek ta zasada w leśnictwie może być zupełnie dobra i pożyteczna, jednakże nie wytwarza ona sosen prawdziwych, lecz kandydatki na drzewo budulcowe. I gdyby, pomimo wszystko, drzewo takie, dzięki szczęśliwym okolicznościom, nie otrzymało czasami dla siebie tyle powietrza i światła, aby mogło w swym rozwoju kapryśnym osiągnąć właściwą sobie i bujną piękność, to w końcu nie wiedzielibyśmy wcale, jak naprawdę wygląda sosna".

Szkody, jakie wyrządziło dzieciom naszym wychowanie szkolne przez swą dążność do ujednostajnienia zdolności indywidualnych, są w związku z panowaniem „nieszczęsnego pojęcia" o „wykształceniu ogólnym". Prowadzi ono do tego, że powoli doszliśmy do uważania rozwoju rozumu i pamięci za główne zadanie szkoły. Zwłaszcza nauczanie zajęło tak znaczną i przeważającą część w organizacji wychowania szkolnego, że wobec niego przestano uwzględniać wszystkie pozostałe strony życia szkolnego. Przytym część nauczania uległa zwyrodnieniu przez bałwochwalcze uprawianie wiadomości pamięciowych i przeciąża dusze dziecięce przedmiotami, które są i muszą być dla nich zupełnie obojętne i które niewiele przyczynić się mogą do dalszego rozwoju ich duchowych zdolności oraz przygotowania do zawodu i życia. Często nawet szkoła ludowa z nieuzasadnioną dumą uchyla się od podawania tego, czego przyszły zawód wymaga, i zasłania się przytym źle zrozumianemi słowami Pestalozzi'ego o „wychowaniu harmonijnym"; gdy naprawdę opanowana jest tylko manją upodobnienia się szkole „wyższej" która ze swej strony dumnie odrzuca wymagania życia. Leży w tym wielkie niebezpieczeństwo dla stosunku pomiędzy szkołą a życiem, a także dla wpływu, jaki wywiera i musi wywierać, o ile chce sobie zapewnić działalność owocną. Przedewszystkim błędny kierunek wychowania szkolnego wyrządza szkodę naszej młodzieży nietylko pod względem zdrowia, ale również przez ograniczenie życia duchowego, przez skrępowanie sił twórczych, co z kolei osłabia w dziecku tak niezbędną radość życia. „Radość to niebo, pod którym wszystko rozwija się pomyślnie, z wyjątkiem trucizny"—mówi Jean Paul. Ale jakże ma się rozwinąć w naszych koszarach szkolnych tak potrzebna dziecku wesołość? Czyż nie uważa się w wielu zakładach wychowawczych za zbytek niepotrzebny, a nawet szkodliwy to wszystko, co nie służy bezpośrednio nauczaniu? Niewątpliwie nadeszła już pora, i coraz natarczywiej podnosi się żądanie, aby otworzyć drzwi i okna budynków szkolnych i wpuścić szeroki prąd życia do tych siedlisk wychowawczych. Szkoła musi się stać odwzorowaniem życia prawdziwego, a im bardziej zdoła urządzenia swe przystosować do tych żądań, tym lepiej sprosta zadaniu przygotowania do życia. Oto jasno wytknięta droga, którą ma przed sobą wszelka reforma szkolna i tylko w ten sposób szkoła dorośnie do nowych i wielkich zadań, które stawia jej przyszłość.

Szkoła, jako zakład wychowawczy, albo nauczający. Żądanie możliwie najściślejszego połączenia

szkoły z życiem właściwie zawiera już w sobie inne żądania, jakie postawić jej jeszcze należy. Z zakładu wyłącznie nauczającego, gdzie w każdym razie główną rolę odgrywa podawanie wiedzy drogą pamięciową, stanie się prawdziwym zakładem wychowawczym, który może stanowić podstawę powszechnego wychowania publicznego. Biorąc w całokształcie pracy za punkt wyjścia popęd dziecka do czynu, przez życzliwe wnikanie w jego świat otaczający, przez rozważanie rzeczy blisko stojących i rodzimych, usiłuje wzrok jego zaostrzyć dla szerokiego, dalszego świata. Ćwicząc i wzmacniając wolę jego w drobnych codziennych obowiązkach życia szkolnego, uspołecznia wychowańca i przygotowuje go do zadań, jakie mu postawi później społeczeństwo i państwo. W zaniedbywaniu tej strony słusznie wielu upatruje największy brak naszego wychowania szkolnego. Za skalę przy ocenianiu wychowańca służy tylko ilość wiedzy nabytej. W rzeczy samej przy ocenie szkolnej nie bierze się pod uwagę właściwości ciała i ducha, gdyż pilność i uwagę w zwykłych świadectwach szkolnych określają także lub też pomagają do ich określenia postępy w naukach. Uczeń, który wszystko wie, o co nauczyciel zapytuje, uchodzi za uważnego i pilnego i można doświadczenie to wykonać we wszystkich szkołach, że skala ta stosuje się prawie powszechnie i każdy uczeń, nie mogący zadowolnić żądań nauczycieli, uważany bywa za leniwego także przez swoich kolegów. Tak dalece przesunęła się ocena faktycznych rezultatów na stronę postępów wyłącznie natury intelektualnej, które na tym stopniu są

przecież istotnie tylko postępami pamięci odtwórczej. Choćby jaknajlepiej uzasadnić naukowo teorję o wychowaniu drogą nauczania i stosować ją do każdego poszczególnego przedmiotu, to jednak, w rzeczywistości, tylko to nauczanie będzie wychowującym, które skierowane będzie nie do umysłowości ucznia, lecz do jego woli. Jeżeli w całokształcie pracy szkolnej będzie panowała zasada, że chodzi tylko o zdobycie pewnej sumy wiedzy i wtajemniczenie w pewne dziedziny, które może są w stanie interesować zawodowca, ale których znaczenie nie może być zrozumiałym dla ucznia, to niema mowy o wychowawczym oddziaływaniu takiego nauczania, jakkolwiek byłoby ono bez zarzutu samo przez się pod względem form metodycznych. Nie może się też zbudzić prawdziwe zainteresowanie ucznia do pracy w szkole i do zadań przez nią stawianych; i tylko podniety zewnętrzne, polegające na oczekiwanej pochwale lub naganie, nagrodzie lub karze, mogą zmusić ucznia do spełniania włożonych nań obowiązków. Dlatego też zawodzi on w tym względzie, i wyjaśniają się w znacznej części przykłady, powtarzające się wciąż w życiu, że, tak zwani, uczniowie wzorowi w żadnym razie nie stają się zdolnemi życiowo i dzielnemi ludźmi. Młodzieńcy nerwowi, o słabej woli i znużeni nauką, jacy tak licznie wychodzą ze szkół wyższych, są nic nie warci dla życia praktycznego i wobec żądań, jakie im stawia praca zawodowa; mogą się tylko przyczynić do powiększenia wielkiej liczby nieszczęśliwych istnień, którym siły nie dopisują, gdy staje wobec nich życie twarde ze swemi zadaniami.

Konieczność przekształcenia wychowania. Na szkody, wynikające z faktów powyższych, albo też mniej więcej z niemi związane, jedynym środkiem leczniczym jest zreformowanie całego szkolnictwa, czego nie można dokonać za jednym zamachem, lecz przeprowadzić należy w drodze powolnego i stopniowego przekształcenia i rozwoju. Kwestje wychowawcze nigdy nie mogą być rozwiązywane jedynie zapomocą wyjaśnień teoretycznych; gdyby nawet wyświetlono je wszechstronnie i usiłowano każdą teorję poszczególną poprzeć lub obalić przy pomocy odpowiednich zasad, przemawiających za lub przeciw, to jednak rozstrzygnięcie możliwe jest tylko na gruncie doświadczeń praktycznych. W tym względzie mają znaczenie słowa, wyrzeczone niegdyś w parlamencie angielskim przez wybitnego męża stanu, że „więcej jest warte doświadczenie za jednego feniga, aniżeli teorja za tysiąc monet złotych". Powinna mieć to w pamięci sztuka wychowawcza i praktyka administracyjna, gdyż niema nic fatalniejszego, jak odrętwienie teorji, pozornie niewzruszonych. Niebezpieczeństwo takie grozi w wysokim stopniu szkole niemieckiej już z tej przyczyny, że, wobec zupełnego niemal braku szkół prywatnych, każda prawie sposobność do wypróbowania nowych żądań pedagogicznych została stracona.

Jeżeli zbadamy dzieje wychowania w ciągu paruset lat wstecz, do chwili, kiedy ze sprawy domowej powoli stało się sprawą państwową i gminną, to nietrudno przyjdzie nam wykazać, że nowe ideje pedagogiczne rozwijały się i kształtowały zawsze najpierw w małym kole. Dopiero po

wypróbowaniu ich tutaj zyskiwały uznanie powszechniejsze i stawały się podstawą systemu wychowawczego w szerszym zakresie. Należy tylko uprzytomnić sobie zakłady filantropinistów oraz zakłady wychowawcze, urządzone według wzoru Pestalozzi'ego, ażeby rozpoznać jasno, że już tam istniały zarodki najważniejszych pomysłów w sprawach wychowawczych, ujawnione w czasie późniejszym. Gdyby te zarodki były się rozwinęły całkowicie, nadałyby wychowaniu naszemu inny kierunek, niż ten, jaki wytworzyło nawiązanie sprawy wychowania do tradycji uczonej szkoły średniowiecza. Wszystkie zdrowe ideje, istniejące w naszym wychowaniu dzisiejszym i dążące do ukształtowania się, zawdzięczamy owym zwiastunom dzisiejszych szkół doświadczalnych oraz reform pedagogicznych. Skoro Kant już utrzymywał, że, przedewszystkim, urządzić należy szkoły doświadczalne, zanim się dojdzie do szkół normalnych, przyczym, oczywiście, sądził, że nowe ideje należy najpierw wypróbować w szkołach doświadczalnych, zanim będzie można wprowadzić je do szkół publicznych, to w obecnej dobie szczególnie podnieść należy żądania powyższe. Ani charakter pedagogiki, jako nauki, ani też praktyczna sztuka wychowania nie wzbrania nam wypróbowywać w szkołach doświadczalnych użyteczności nowych idei pedagogicznych. Jedynie ortodoksja poglądów niemieckich na szkołę i wychowanie, oraz odrętwienie całego systemu szkolnego prawie uniemożliwiają podobne próby. Żądali ich zawsze pionerzy teorji pedagogicznych, a tego rodzaju zakłady wychowawcze, jak Ogniska wychowawcze

na wsi (Ilsenburg, Haubinda i inne), a także „Wolna gmina szkolna“ Wickersdorf mają doniosłe znaczenie dla rozwoju nowoczesnych idei pedagogicznych.

Seminarja pedagogiczne. J. Fr. Herbart, następca wielkiego filozofa z Królewca, był założycielem seminarjum pedagogicznego przy uniwersytecie w Królewcu, które już dawno upadło, jak również nie mogło się utrzymać podobne seminarjum, założone w Lipsku przez Zillera, ucznia Herbarta. Obecnie ze wszystkich uniwersytetów niemieckich tylko Jena posiada takie seminarjum, połączone z prawdziwą szkołą próbną i wzorową; stało się ono pod kierownictwem prof. Reina wybitnym ogniskiem dla wewnętrznego rozwoju pedagogiki, co w części już przygotował poprzednik Reina, Stoy. Znaczenie tego seminarjum pedagogicznego będzie więcej uznawane w przyszłości, aniżeli obecnie. W każdym razie dziś już można powiedzieć, że w dalszym ciągu oddziaływać będzie na rozwój szkolnictwa niemieckiego, jakkolwiek wpływ teorji psychologicznych Herbarta jest w zaniku. Natomiast, tak zwane seminarja pedagogiczne przy innych uniwersytetach niemieckich są prawie bez znaczenia dla rozwoju pedagogiki, ponieważ mają głównie na celu kierunek filologiczny i wyrażają w silniejszym jeszcze stopniu rys charakterystyczny, a zarazem wadę nieodstępną całego naszego szkolnictwa: dążenie do jednostronnego wykształcenia zawodowego.

Uniwersytet a wychowanie. Nie można milczeniem pominąć faktu, że uniwersytety niemieckie, te wielkie środowiska wykształcenia dla kierowniczych sfer narodu, zawiodły w sprawie wycho-

wania narodowego, tymbardziej że uniwersytety nowego świata, uważane u nas za znacznie niżej stojące, tę kwestję, conajmniej, jasno zrozumiały i częściowo skutecznie ją rozwiązały,

Zarząd gminny i szkoła. W Niemczech innemi drogami dojść trzeba do szkoły wychowawczej. Inicjatywę do tego dali ludzie praktyczni, którzy mogli wywrzeć wpływ w większych zarządach gminnych, gdzie w sprawach szkolnych pozostawiona jest przynajmniej pewna swoboda. Tu zrozumiano konieczność dopasowania szkoły do wymagań życiowych i starano się o postawienie szkoły na usługach zadań społecznych, ciążących na ogóle, to też wpływ teorji ustąpił w sposób naturalny na dalszy plan, wobec dążenia, ażeby praktycznie rozstrzygnąć kwestje sporne. To też wielką zasługę zdobyły sobie zarządy gminne przez wprowadzenie do szkół żeńskich mianowicie nauki gotowania i gospodarstwa domowego. Liczne zarzuty ze sfer pedagogicznych, jakoby, tym sposobem, jakaś obca gałąź, jakaś dzika płonka zaszczepiona została, nie przyczynią tym szkołom najmniejszej ujmy. Nasza zachwalana metodyka powinna tylko podjąć się zadania, ażeby opracować powyższe wykłady i nadać im wartość dydaktyczną i wychowawczą; okazałoby się wówczas, że oddawna przyjętemu wykładowi niektórych przedmiotów dorównywają one, a może nawet go przewyższają.

Reformy w szkolnictwie elementarnym. Zarówno jak w tej dziedzinie i w pokrewnej jej nauce robót dla chłopców i dziewcząt, poszczególne gminy wprowadziły w szkole ludowej i w szkołach wyż-

szych godne uwagi reformy, wymagające już tylko dalszego rozwinięcia i rozpowszechnienia, ażeby skierować całe szkolnictwo na nowe i odpowiednie tory. W pierwszym rzędzie musimy wymienić szkoły pomocnicze, które za przykładem Drezna i Lipska żywo zaczęły się rozwijać w wielu miastach niemieckich. Również zasługuje na uwagę organizacja klas dopełniających*), które radca szkolny Sickinger przeprowadził w szkolnictwie mannhejmskim i które posłużyły za wzór w innych miejscowościach z odpowiedniemi do danych warunków zmianami, jakkolwiek nie przedstawiają one takiego rozwiązania kwestji reformy szkolnej, do jakiego, koniec końców, dążyć musimy. Dalej, godne naśladowania są szkoły w lesie, założone w Charlottenburgu i Mülhuzie w Alzacji. Strassburg i Darmstadt wprowadziły pielęgnowanie zębów przez lekarzy w szkole ludowej, a liczne inne miasta i zakłady odznaczyły się korzystnie przez wprowadzenie gier towarzyskich i sportów, zarówno jak przez różne zabiegi hygjeniczne (odżywianie ubogich wychowańców, stacje lecznicze, kolonje wakacyjne itd.).

Wybitne miejsce w szkolnictwie zajmuje Monachjum, gdzie obejmujący szerokie horyzonty or-

*) „Förderklassen". Klasy te w szkołach systemu mannheimskiego przeznaczone są dla uczniów mniej zdolnych. Uczniowie niepromowani lub źle przygotowani przenoszeni bywają do tych klas na pewien czas, lub też na cały czas pobytu w szkole. Kurs w nich jest szczuplejszy, niż w klasach normalnych, a metoda więcej przystosowana do uczniów słabszych (*przyp. tł.*).

ganizator, oraz idejowy przedstawiciel dążeń reformatorskich, radca szkolny Kerschensteiner, przez włączenie warsztatów postawił szkolnictwo uzupełniające na całkiem nowej podstawie, a także zasadnicze kwestje reformy szkoły elementarnej wyjaśnił w ten sposób, że na podobnej podstawie reforma może być przedsięwzięta z niewątpliwym rezultatem.

Reforma szkoły wyższej. Na szczególną wzmiankę zasługuje *reforma szkół wyższych*, mianowicie we Frankfurcie n. M., podjęta skutecznie za przykładem Altony. Dumny ze swoich tradycji dawnych, Frankfurt, oprócz wzorowych urządzeń na polu szkolnictwa elementarnego, a zwłaszcza gmachów szkolnych, wsławił się, przedewszystkim, przez wprowadzenie szkoły zreformowanej z wykluczeniem łaciny z klas niższych*). Dla pedagoga, myślącego psychologicznie i zdającego sobie sprawę z tego, jak powstały dzisiejsze typy szkolne, zbyteczne jest dalsze wyjaśnienie korzyści typu frankfurckiego. Niezaprzeczona jego wyższość praktyczna oczywista jest, mianowicie dla rodziców, od pierwszego rzutu oka. Trudno sobie przedstawić coś niepraktyczniejszego i zarazem bar-

*) W przeciwstawieniu do zwykłych gimnazjów niemieckich, prowadzących łacinę od klasy najniższej, w szkole tego typu łacinę zaczynają dopiero w czwartym roku. Tym sposobem trzy klasy niższe stanowią wspólną podstawę, a dopiero od klasy 4-ej rozpoczyna się rozgałęzienie w 3-ch kierunkach: 1) gimnazjum filologiczne z łaciną i greckim, 2) gimnazjum realne z łaciną, 3) szkoła realna bez łaciny i greckiego (*Przyp. tł.*).

dziej dręczącego dla naszej młodzieży, jak „prokrustowe łoże jednorodnego wykształcenia“, podawanego przez nasz monopol gimnazjalny dzisiejszy. Za ileż to męczarni dzieci i trosk rodziców, gdy chodzi o wybór zawodu, ma on odpowiadać. Gwoli piątej części uczniów szkół wyższych, dochodzących do matury, muszą cztery piąte być zamęczane studjami języków, które nie mają wartości w dalszym ich życiu i nie mogą im dać takiego wykształcenia, które na innej drodze mogło się stać dla nich mieniem wartościowym. Ileż to zmarnowanych sił i pracy nauczyciela, jak również cennego dobra radości dziecięcej i zdrowia uczniów! W tych okolicznościach zrozumiałym jest, że system frankfurcki, stwarzając dla wszystkich trzech typów szkoły średniej wspólną podstawę bez łaciny, jest na razie, w warunkach dzisiejszych, najszczęśliwszym rozwiązaniem kwestji reformy szkolnej. Rozpowszechnił się on tak szybko, że, zaledwie w ciągu lat dwudziestu, około 125 szkół w Niemczech przyjęło tę organizację. Żarliwe przeciwdziałanie licznych filologów nie zdoła powstrzymać od tego kroku naprzód. Jeżeli oni widzą w ograniczeniu nauki języków starożytnych uszczerbek w wykształceniu wyższych warstw naszego narodu, to można przy tym mniemaniu zostawić ich w spokoju. Możnaby im tylko przypomnieć, że wysławiane tak przez nich narody starożytne zdobywały wykształcenie wyłącznie na gruncie narodowym i od żadnego Greka nie wymagano, ażeby studjował języki innych narodów starożytnych.

Szkoła w stosunku do państwa. Jasnym jest, że reformy takie, jak je przedstawiliśmy w poprzednich wywodach, mogą być podjęte tylko na gruncie doświadczeń i nie bez pewnego nakładu środków. Poszczególne szkoły są w dzisiejszych warunkach całkiem bezsilne wobec żądań, jakie wszechpotężne państwo może przeprowadzać zapomocą przepisów i daleko idących zarządzeń swoich organów nadzorczych. Musi ona w swym własnym interesie i w interesie przyszłego powodzenia swych uczniów stosować się bezwzględnie do żądań państwa co do egzaminów, planów szkolnych, metod nauczania, oraz ukształtowania całej organizacji; a im bardziej jej się to udaje, tym łatwiej utrzymać się może. Jasnym więc jest jak na dłoni, że wszystko, co nowe, z wielką trudnością toruje sobie drogę. Z jednej bowiem strony, pod wpływem panujących tendencji w wielkich naszych zarządach państwowych, dążą one coraz bardziej do ujednostajnienia i centralizacji, a przez to, naturalnie, do pewnego schematyzowania. Wyklucza to inicjatywę indywidualną i właściwie krępuje każdy postęp, z drugiej zaś strony dokładne wykonywanie przepisów i rozporządzeń centralnych organów utrzymuje wóz szkolny na tych samych torach. Wszystko obraca się w kole zamkniętym, z którego jednostka prawie nie może wydostać się bez wykolejenia. Siły odśrodkowe, prące na zewnątrz, zużywają się bezskutecznie, jak rozpryskujące się krople wody, z drugiej znów strony, siła odśrodkowa jest tak znaczna, iż przezwycięża wszelki opór. Z konieczności więc rzeczy muszą iść utartemi drogami, aż nowe ze-

wnętrzne wpływy nabiorą znaczenia i naruszą dotychczasową równowagę sił.

Ruch reformatorski w różnych krajach. Zdaje się, iż nadeszła chwila, w której rozdźwięk pomiędzy szkołą a życiem wzmógł się tak dalece, że nie da się dłużej pomijać i nakłania sam przez się do interwencji, która musi prowadzić do przekształcenia sprawy wychowania. Świadomość ta stopniowo dojrzała nietylko w Niemczech, opanowała ona, mniej więcej, poglądy ludzi myślących we wszystkich krajach kulturalnych. Jakkolwiek warunki w tych krajach są różne, to jednak poglądy na tym punkcie są wszędzie zgodne: że zasadnicza reforma sprawy wychowania musi poprzedzić odnowienie całokształtu życia narodowego. Francja dokonała już tej reformy w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia przez nowe prawo o szkołach ludowych i odtąd stara się o przeprowadzenie jej dla szkół wyższych. W Anglji nigdy wychowanie nie było organizowane przez państwo, tak, jak to widzimy w Niemczech od paruset lat. Ruch, zatym, na korzyść większej wolności nie mógł się tam rozwinąć, i miałby tam niewielkie znaczenie. O ile w wielu razach przejawiały się dążenia do wzmocnienia autorytetu państwa w kwestjach wychowawczych, to zawsze znajdowały właściwą miarę w silnym poczuciu indywidualności, wrodzonym każdemu Anglikowi i rozwijanym przez panujący system wychowawczy. Niezaprzeczenie wielkim jest wpływ, wywierany ostatniemi czasy przez Amerykę na Anglję; mógł on łatwo nabrać znaczenia wobec pokrewieństwa szczepowego obu narodów, dzięki potężnej inicjatywie młodszego

z nich przy tożsamości językowej. Stany Zjednoczone Ameryki Północnej posiadają zadziwiająco przyjazne warunki dla dalszego rozwijania sprawy wychowawczej zgodnie z duchem czasu. Układ państwowy, zapewniający każdej dzielnej jednostce osiągnięcie dużego wpływu w życiu publicznym, napływ najzdolniejszych do czynu elementów wszystkich narodów w świecie, wysokie poszanowanie szkoły ze strony ludności i wielkie bogactwo środków do rozporządzenia na potrzeby szkolne, oto pierwsze warunki, na których opiera się postęp. Osobliwością w stosunkach szkolnych amerykańskich jest to, że dążność do postępu płynie nie z góry do władz, lecz z dołu, od peryferji. Postęp w rozwoju dokonywa się nie przez rozporządzenia z góry, lecz dzięki inicjatywie kół nauczycielskich, rodziców i ludności wogóle. Nadzwyczaj dodatnio w tym względzie wpływa żywe zainteresowanie dla nowych teorji pedagogicznych, jakie istnieje w amerykańskich kołach nauczycieli i starannie jest rozwijane w seminarjach oraz uniwersytetach z licznemi laboratorjami dla eksperymentalnej psychologji i pedagogiki, zarówno jak w odczytach popularnych i kursach wakacyjnych. Najważniejsze teorje przejęte zostały, niewątpliwie, ze starego świata, przedewszystkim zaś z nauki Pestalozzi'ego i Fröbla, tak, iż słusznie powiedzieć można, że pedagodzy amerykańscy najważniejsze podniety otrzymali ze starego świata, mianowicie z Niemiec. Ale tam umiano podniety te rozwinąć, teorje dalej budować, a co najważniejsza, zastosowano je w praktyce.

Teorje pedagogiczne a praktyka. Teorje pedagogiczne nie mają bowiem prawie wartości bez doświadczeń, wykazujących, jak one dadzą się zrealizować. Pewien wybitny pedagog oświadczył raz w swoim odczycie pedagogicznym, że charakterystyczną cechą rezolucji pedagogicznych jest to, iż nic z nich nie wynika; oświadczenie to uznać można za bardzo słuszne, o ile rozumiemy przez nie, że kwestje pedagogiczne nie dadzą się nigdy rozwiązać jedynie zapomocą rezolucji teoretycznych. Można tego dokonać jedynie na gruncie doświadczeń praktycznych i, o ile w wychowaniu mają być czynione postępy, szkoły próbne są niezbędne. Na tym, po większej części, polega wyższość amerykańskich systemów wychowawczych nad systemami w krajach europejskich. Postępuje się naprzód, ponieważ można czynić doświadczenia, przy których, naturalnie, nie obchodzi się bez błędów. Jak już nadmienialiśmy, podnietę do tego dają szerokie koła, gdzie jednostka łatwiej może się wybić i doznawać radości tworzenia, aniżeli w naszym systemie, w którym działają same siły centralne. Tam władze centralne pozostawiają swobodę działania tym siłom i nie obawiają się nazbyt, że w małym kółku nie uda się jakieś doświadczenie. Zachowawczość poglądów niemieckich nie dopuszcza, jak wiadomo, żadnej nowości w dziedzinie szkolnictwa, którąby nie była wypróbowana. Ale jakże można ją wypróbować, skoro się jej nie dopuszcza? Jeżeli się wskazuje na to, że ta rzecz lub inna była już wypróbowana zagranicą, to mówi się: Tak, tam są inne

warunki, z któremi nasze nie mogą być porównywane.

Zagadnienia przygotowawcze jako kulturalne kwestje narodowe. Słusznym jest, bezwątpienia, że nie można przenosić systemów wychowawczych z jednego narodu na drugi, tak samo, jak nie można zmieniać narodów albo krajów. Nie można też zagadnień wychowawczych i szkolnych rozwiązywać w oderwaniu od kwestji, panujących w całokształcie naszych warunków kulturalnych i ekonomicznych. Sprawę wychowania danego narodu i formy zewnętrze, w jakich znajdują wyraz urządzenia szkolne, rozważać można i rozumieć tylko w związku z całokształtem warunków kulturalnych narodu i z uwzględnieniem wszystkich właściwości jego charakteru. Tak, jak powiedziano, że każdy naród ma sztukę, na jaką zasługuje, możnaby również powiedzieć, że zasady wychowawcze są takie, jakie odpowiadają charakterowi narodowemu.

Podniety z zagranicy oraz inicjatywy prywatnej. Uznanie tego faktu nie zwalnia nas jednak od obowiązku natężania wzroku w kierunku pracy kulturalnej innych narodów na polu wychowania, i szukania podniet tam, zkąd je otrzymać można. Właśnie dlatego, że wiele rzeczy posuwa się u nas nadzwyczajnie wolno, powinnibyśmy się dać pobudzić do energiczniejszego posuwania się naprzód przez przykład zagranicy. Przyzwyczailiśmy się do tego, ażeby nami ktoś rządził i do wyczekiwania inicjatywy z góry, tak, jak do wzywania policji przy każdej sposobności, zamiast radzić sobie samym. Ale jak policja nie może być

wszędzie, gdzie się coś zdarzy, co czyni pożądaną jej obecność, tak również nasze władze szkolne nie mogą wziąć w ręce wszystkich spraw wychowania i wykształcenia, rozwijających się w narodzie, który przeobraża się tak szybko, jak to widzimy w ciągu ostatnich lat trzydziestu w Niemczech. Wobec wynikających ztąd zadań, organizacja centralna musi chybić, i dlatego pragnąć należy dla spraw wychowania znacznie dalej sięgającej decentralizacji, jakiej nie posiada obecnie żadne państwo niemieckie. Przedewszystkim muszą mieć możność przeprowadzania swoich idei wszystkie jednostki silne i celem musi być wytwarzanie indywidualności nie zaś szablonów.

Wpływ jednostek. Dzieje pedagogiki wykazują, że najsilniejsze podniety pochodziły zawsze od wybitnych osobistości; nie przez działanie nowych praw i przepisów, lecz przez wpływ jednostek, dokonywały się postępy. Jako przykład wymienić można Lutra, Komeński'ego i Pestalozzi'ego. Wpływ zakładów wychowawczych, założonych przez filantropinistów, oddziaływa dziś jeszcze, podobnie jak wpływ pierwszego ogrodu dziecięcego, jaki założył Fr. Fröbel w Blankenburgu. Nie należy, przytym, pomijać godnej uwagi okoliczności, że podobne wpływy często nabierają daleko większego znaczenia w odległości czasu i przestrzeni, aniżeli w blizkości. Nowoczesne ogniska wychowawcze na wsi wiążą się bezpośrednio z zakładami filantropinistów i, tym sposobem, przeskakują szereg pośrednich stopni rozwoju w sprawie wychowania; dążenia opieki nad dziećmi, które znalazły uznanie i pomoc ze strony

państwa we współczesnym prawodawstwie, stoją w jak najściślejszym związku z działalnością Pestalozzi'ego, a ideje Fröbla znalazły również urzeczywistnienie w wielu kreacjach pedagogicznych nowego świata.

Wzajemna wymiana idei u różnych narodów. I, naodwrót, przejmujemy też od innych narodów ideje i wzory urządzeń. Naprzykład, sądy młodzieży, które zaczęliśmy dopiero wprowadzać,— najpierw w Westfalji, w mieście Haspe, a na początku roku bieżącego we Frankfurcie n. Menem, następnie zaś w innych miastach, — zorganizowane zostały według wzoru amerykańskiego, gdzie oddawna zyskały sobie prawo obywatelstwa. Podobnie ogniska wychowawcze na wsi powstały najpierw na gruncie angielskim i ztamtąd zaczerpnął podnietę dr. Lietz, założyciel zakładów niemieckich. Nieco dłuższą drogę przebyły ideje o konieczności wprowadzenia do wychowania zajęć ręcznych. Już u Komeńskiego spotykamy te myśli, które dochodzą potem do silnego uwydatnienia w systemie wychowawczym Rousseau'a, a w szkołach pjetystów, oraz w zakładach filantropinistów z mniejszym lub większym rezultatem zostały zastosowane w praktyce. Szkoła ludowa 18-go stulecia, pomimo całej swej niedoskonałości, przejmuje je i domaga się w poszczególnych działach takiego stopnia wyrobienia, jakiego dziś nigdzie jeszcze nie osiągnięto na gruncie niemieckim*).

*) Z rozporządzenia wielkiego księcia Piotra Oldenburskiego, w końcu 18-go wieku, wprowadzono naukę robót ręcznych dla chłopców i dziewcząt w szkołach wiej-

Potym jednak myśl ta dla szkoły niemieckiej na więcej niż pół wieku poszła w zapomnienie, jakkolwiek na ten czas właśnie przypada działalność Fröbla, którego system wychowawczy łączy się nierozerwalnie z kwestją czynności twórczej oraz sprawnością ręki. Skuteczna podnieta dla podjęcia na nowo tej myśli w szkole niemieckiej przyszła z krajów północnych, mianowicie, dzięki agitacji Duńczyka v. Clauson-Kaasa, który ze swej strony zaczerpnął ideję ze Szwecji i Finlandji, gdzie właśnie ją w praktyce urzeczywistniono. Finlandja, przez reformatora swego szkolnictwa Uno Cygnäusa, otrzymała tę podnietę z Niemiec, mianowicie z nauk szkoły herbartowskiej, której początek dał Pestalozzi. Tym sposobem daje się tu dostrzec koło zupełnie zamknięte i podobny bieg rzeczy da się wykazać, gdy zbadamy rozpowszechnienie się idei i w innych krajach. Rosja przed trzydziestu laty przez wystawę szkoły technicznej w Filadelfji dała podnietę do wprowadzenia wykładów praktycznych w amerykańskiej szkole średniej i dziś już Ameryka może być nauczycielem całego prawie świata w tej dziedzinie; nigdzie bowiem praca techniczna nie jest uprawiana w tak wysokim stopniu, jak w szkołach Stanów Zjednoczonych.

Pouczającym jest zdanie sobie sprawy jasno z tego na oddzielnych przykładach, wykazują one

skich księstwa Eutin i wyznaczono dla nich z kasy krajowej roczną sumę w ilości 27,000 marek. W Bawarji w r. 1804 wprowadzono, z rozporządzenia gieneralnej dyrekcji szkolnej, sale zajęć dla chłopców i dziewcząt,

bowiem, że i w dziedzinie wychowania, zarówno jak i w innych dziedzinach życia duchowego, dokonywa się nieprzerwana wymiana myśli oraz idei narodów, i że, przytym, każdy naród bierze od innego i zarazem mu daje. Kierownictwo pozostanie jednak nie przy tych, co najwięcej biorą, lecz przy tych, co najwięcej dać mogą.

KONIEC.